

LA ESCUELA: TERRITORIO EN LA FRONTERA

TIPOLOGÍA DE CONFLICTOS ESCOLARES
SEGÚN ESTUDIO COMPARADO EN
BOGOTÁ, CALI Y MEDELLÍN

LUZ DARY RUIZ BOTERO



371.5

R934 Ruiz Botero, Luz Dary

La escuela : territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín / Luz Dary Ruiz Botero ; investigadora auxiliar Cristina Amariles. – Medellín : Instituto Popular de Capacitación, IPC, 2006.
450 p. : il., mapas

ISBN: 958-97830-2-3

1. CONFLICTO ESCOLAR. 2. ESCUELA. 3. TIPOLOGÍA DEL CONFLICTO – COLOMBIA. 3. BOGOTÁ (COLOMBIA). 4. CALI (COLOMBIA). 5. MEDELLÍN (COLOMBIA). I. Amariles, Cristina.
II. Tít.

PRIMERA EDICIÓN: JULIO 2006

ISBN: 958-97830-2-3

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN -IPC

(DE LA CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN POPULAR)

CARRERA 45 D N° 60-16

PBX: (574) 284 90 35 / FAX: (574) 254 37 44

A.A. 9690 - CORREO ELECTRÓNICO: ipc@corporacionpp.org.co

PÁGINA WEB: www.ipc.org.co

MEDELLÍN - COLOMBIA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

LUZ DARY RUIZ BOTERO (INVESTIGADORA PRINCIPAL)

CRISTINA AMARILES (INVESTIGADORA AUXILIAR)

ILUSTRACIÓN CARÁTULA:

ISABEL CRISTINA CASTAÑO P.

APOYAN:

SAVE THE CHILDREN

AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL -ACDI

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN:

L. VIECO E HIJAS LTDA.

PBX: (574) 255 9610

CORREO ELECTRÓNICO: lvieco@geo.net.co

NOTA: CUALQUIERA DE LOS CONCEPTOS AQUÍ RECOGIDOS PUEDE SER RETOMADO
O TRANSCRITO, CITANDO EL AUTOR Y LA INSTITUCIÓN EDITORA RESPECTIVA.

Contenido

PRESENTACIÓN	9
1. LA RUTA METODOLÓGICA DE LA EXPLORACIÓN	27
2. LA CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES TEÓRICOS	35
2.1 Respecto a la relación escuela- contexto	38
2.2 La educación y la escuela en la teoría crítica de la educación	46
2.3 Los conflictos como analizadores de la relación escuela-contexto ...	56
2.4 Analizar y tipificar los conflictos escolares	66
3. LA INDAGACIÓN POR LOS CONTEXTOS DE LA ESCUELA	81
3.1 Colombia país de contradicciones	82
3.2 Y... ¿Cómo está la educación en este contexto?	96
3.3 Contexto barrial e institucional	107
3.3.1 Contextualización localidad ciudad Bolívar de Bogotá, la UPZ Ismael Perdomo y la institución La Estancia San Isidro Labrador	108
3.3.2 Contextualización del distrito Agua Blanca de Cali, la Comuna 15 de Cali y la institución educativa La Presentación	128
3.3.3 Contextualización de la comuna 13 de Medellín y la institución educativa Eduardo Santos	149
4. LAS TIPOLOGÍAS DE CONFLICTOS ESCOLARES	173
4.1 Procesos significativos en la relación escuela – contexto	177
4.1.1 Condiciones de poblamiento y equipamiento urbano	182
4.1.2 Legislaciones educativas relevantes para la relación en una década: Ley 115 y Ley 715	213
4.1.3 Seguridad y convivencia ciudadana: la disputa por el territorio y el control social	274

4.2	Los tipos de conflictos escolares y las estrategias de tratamiento	313
4.2.1	Percepciones y comprensiones de conflictos escolares	315
4.2.2	Ámbitos de configuración de tipologías de conflictos escolares en la relación escuela- contexto	320
4.2.3	Tipología de estrategias de regulación de conflictos escolares	388
5.	ALGUNOS DEBATES Y APERTURAS	411
6.	BIBLIOGRAFÍA	421
7.	ANEXOS	431
7.1	Guías trabajo de campo	431
7.2	Lista de códigos de transcripciones	444

Índice de gráficos y mapas

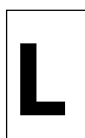
MATRIZ 1:	Técnicas empleadas para la generación de información en trabajo de campo	29
MATRIZ 2:	Clasificación temática/espacial de la información	31
MATRIZ 3:	Evaluación de la deuda y finanzas públicas en Colombia. Contraloría General de la República. Mayo de 2002	91
MATRIZ 4:	Población objetivo de la educación por niveles, 1993-200067 ...	100
MATRIZ 5:	Tasas brutas de escolarización por nivel educativo, 1985-2000	101
MATRIZ 6:	Número de delitos de impacto en Ciudad Bolívar, años 1995 a 2002	116
MATRIZ 7:	Localidad Ciudad Bolívar: población en edad escolar entre 5 y 17 años y por estrato socioeconómico 1 y 2 entre 1997-2005	120
MATRIZ 8:	Respecto a las matrícula en Bogotá y Ciudad Bolívar según sector 1998 – 2002	121
MATRIZ 9:	Oferta de establecimientos educativos en Bogotá entre 1998-2003	122
MATRIZ 10:	Eficiencia interna en establecimientos educativos de la localidad de Ciudad Bolívar106	123
MATRIZ 11:	Principales delitos cometidos en las comunas 13, 14 y 15 de Cali 2001 – 2003	140
MATRIZ 12:	Tasa de escolaridad y déficit para la comuna 15	143
MATRIZ 13:	Comparativo de homicidios en Medellín según zonas de la ciudad (1de enero a 31 de julio 2002/2001)	154
MATRIZ 14:	Comparativo de homicidios en la comuna 13 (San Javier) Según barrios (Enero 1 a Julio 31 2002/2001)	157

MATRIZ 15:	Distribución de los establecimientos educativos del sector oficial y privado según comuna o corregimiento de localización municipio de Medellín 2002	162
MATRIZ 16:	Evidencias de implicación del conflicto armado urbano en la escuela	163
MATRIZ 17:	Caracterización de la comunidad educativa de la Institución Eduardo Santos 2004- 2005175	170
MATRIZ 18:	Cambios de las instituciones educativas	204
MATRIZ 19:	Opiniones de docentes y directivos frente a reforma de políticas educativas	267
MATRIZ 20:	Tipología de conflictos escolares según ámbitos de disputa	324
MATRIZ 21:	Identificación de lugares del territorio escolar en las Instituciones según jóvenes.....	370
MATRIZ 22:	Tipos de estrategias de contención y maduración de conflictos escolares	394

MAPAS

MAPA 1:	Referente teórico. Atlas. Ti	36
MAPA 2:	Relación escuela- contexto	41
MAPA 3:	Componentes de la tipología de conflictos	74
MAPA 4:	Referente de contextos. Atlas. Ti	83
MAPA 5:	Desplazamiento forzado por razones de violencia	90
MAPA 6:	Municipio de Santiago de Cali. Tasa de escolaridad urbana según nivel educativo 1994- 2000	143
MAPA 7:	Comparativo del conflicto urbano en Medellín	156
MAPA 8:	Procesos significativos en la relación escuela-contexto en una década. Atlas Ti	180
MAPA 9:	Tipología de conflictos escolares en la relación Escuela Contexto. Atlas Ti.	317

Presentación



La investigación titulada: *“La escuela territorio en la Frontera”. Tipología de conflictos escolares, según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*, escrita por Luz Dary Ruiz Botero, es una obra extensa, en la que se muestran las condiciones

sociales e históricas que explican la emergencia de cierto tipo de conflictos en las instituciones educativas. El estudio se ocupa de develar las relaciones existentes entre la escuela y el contexto económico, social, político y cultural que determina a los sectores populares de las ciudades que sirven como base de comparación. El propósito esencial del trabajo es el de configurar tipologías de conflictos escolares en la relación escuela-contexto y definir estrategias de intervención mediante la identificación del lugar de los jóvenes estudiantes en esas tipologías.

Cuatro tópicos orientan el estudio: i) los procesos que han dado lugar a cambios en la relación escuela-contexto; ii) los conflictos que emergen desde el conjunto de acontecimientos que caracterizan la relación escuela-contexto; iii) la tipificación de los conflictos escolares y iv) el lugar de los jóvenes en el marco de esas tipologías.

Los referentes teóricos que el estudio fundamenta desde las teorías críticas de la educación abren el camino para establecer y pensar las complejas relaciones entre el contexto y la escuela. En este marco,

el contexto es entendido como el entorno físico y situacional, el cual permite a su vez, pensar y desarrollar las relaciones que pueden ser: sin dependencia alguna, de independencia o interdependencia, con respecto a la escuela. El concepto de analizador proveniente de las teorías del análisis institucional sirve para señalar el conjunto de relaciones que marcan el contexto y que determinan las relaciones que se establecen en la escuela.

Ahora bien, en la construcción del marco teórico autores como Henry Giroux, George Lapassade, Adriana Puigros, Sarramona Jaume, y Mitchell Christopher, entre otros, sirven como referentes para examinar cuáles han sido los procesos de mayor conflicto tanto en el contexto como en la institución educativa, acontecimientos que están también presentes en otros países.

En este marco, la educación tiene un doble carácter: reproduce y produce proyectos políticos, en la medida que configura campos de poder, que disponen y sujetan a los individuos. La escuela como institución socializadora se explica bajo estos postulados.

La territorialización que produce la escuela delimita fronteras. Su significado está definido por los usos y apropiaciones del espacio físico y por las representaciones que se elaboran con respecto a la utilidad de la escuela en la vida social. *"es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda reúne y une"*

En los actuales momentos es posible señalar el anclaje que tiene la escuela en la vida barrial, en la proyección de las prácticas y disputas familiares, en los roles establecidos a los/ as jóvenes por sus dinámicas sociales, en fin, en la tensión permanente que se produce entre la separación del contexto que pretende mantener la institución escolar y las dinámicas sociales que la modifican y la alteran. En torno a la escuela se establecen límites simbólicos y

marcas que ponen en contraste y en conflicto lógicas distintas de representación social.

El adentro y el afuera, el afuera y el adentro, los otros, los otros al interior de otros, los otros de allá, o de aquí, irrupciones de distintos territorios que reterritorializan, y desterritorializan la institución educativa. Movimientos que instauran diferencias y posibilitan construcciones de sentido.

En algunas investigaciones sobre la “violencia en la escuela”, el conflicto se atribuye a las relaciones interpersonales o las determinaciones económicas que influyen en la escuela. El conflicto es negativo, a pesar de que se acepte como motor del desarrollo y fortalecimiento social. El presente estudio vuelve positivo el conflicto y realiza una experiencia comparativa, constituyéndose en un trabajo naciente en este campo. El conflicto es definido como *“el conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación política y cultural de las sociedades.”* Con ese sentido, se modifican las lecturas de los imaginarios y se da apertura a comprensiones más amplias, para entender la importancia del proceso socializador que tiene la institución escolar.

El concepto de analizador y la comprensión del conflicto que se hace desde ahí, permite una lectura distinta de la dinámica social y del asunto en la escuela. La interdependencia de la escuela con respecto a la sociedad es visibilizada a través del uso de los conceptos cultura, poder y conocimiento. Igualmente, se describen los sentidos atribuidos a la escuela a partir de su devenir histórico.

Siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica, la cultura gracias a las prácticas institucionales y sus regímenes discursivos es definida como una red de poder y conocimiento en la que se produce una realidad específica. El poder es una construcción histórica que atraviesa toda la vida social. Aquí se relaciona el poder con el

conocimiento mostrando como éste subjetiviza y subyuga, dicho en otros términos, el poder distribuye ciertos conocimientos y con ellos visibiliza ciertos hechos sociales , y partir de ahí es que se habla y se desea. Subyuga en la medida que le otorga fuerza a determinados discursos.

Estos presupuestos sobre la cultura, el poder y el conocimiento, sirven a la educación para leer las prácticas sociales y para identificar y comprender los discursos que las atraviesan. Pero esto no basta –según el texto– es importante considerar el ámbito comunicativo en tanto que la realidad se construye y reconstruye gracias a él. Esta mirada conduce a potenciar el diálogo y el consenso entre los sujetos y entre las culturas. Desde esta perspectiva se convoca a la inclusión y al reconocimiento de las diferencias. Podemos decir, que se trata de aprender la palabra para transformar el mundo de la vida, se trata del uso de un modelo dialógico, en el que se habla con los diferentes, claro esta que aquí, la igualdad esta contenida en la posibilidad de realización del ser humano. La reflexión en esta óptica, adquiere un uso primordial. Cuatro son los procesos que se pueden inferir: reflexión acerca de las dinámicas sociales, reflexión sobre otras dinámicas, flexibilización de los contenidos escolares e interacciones sujetadas por la problematización.

Con todo ello, de lo que se trata es de que los sujetos hagan conciente la situación y la problemática, dicho en términos del estudio, de lo que se trata es de hacer un uso positivo del conflicto, y esta posibilidad la establece la idea de analizador, en la medida que todo analizador, lo que permite es hacer visible y decible lo instituido, permite develar las lógicas y estructuras institucionales.

Leer los analizadores, permite a su vez leer la configuración de territorios. *“El territorio no existe en sí, existe para alguien”*. Los territorios se configuran gracias a los contextos históricos y sociales que marcan y delimitan fronteras y establecen sentidos a los espacios, por ejemplo a la ciudad, los barrios y las instituciones educativas. Al

respecto, la autora haciendo una transposición de Abrahán Moles, establece tres tipos de territorios, que sirven como sustento para la lectura que se hace en el presente estudio investigativo. Estos son:

- El territorio corporal. El cuerpo y sus marcas establece las posibilidades de relación interpersonal.
- El territorio escolar. La organización de la institución establece los usos de los distintos espacios que componen la escuela. Las normas determinan su apropiación
- El territorio barrial. Los entornos y sus dinámicas sociales.

No es tarea fácil estudiar el conflicto en las dinámicas barriales y escolares y complejiza más la cuestión cuando se estudia la interacción barrio- escuela y/o barrio ciudad. La expresión conflicto es polisémica, sin embargo, es conveniente señalar que el conflicto no se puede explicar en sí mismo, pues este solo se explica en la complejidad de las relaciones sociales e históricas, por tal razón Luz Dary Ruiz, opta por abordar tres posibilidades para la lectura.

1. No se reconoce el conflicto porque se considera como una disfuncionalidad y en este sentido la tarea de la institución escolar es la de corregirlo o encauzarlo. Aquí la preocupación se centra en la armonía.
2. El conflicto se reconoce en el discurso pero en las acciones prácticas se trata de armonizar, por tal motivo, se relaciona con dificultades personales y malos entendidos en la comunicación, lo que lleva es a intentar modificar las conductas conflictivas o las que ponen en dificultad una relación.
3. El conflicto es reconocido como condición de las dinámicas sociales. En este sentido es asumido como un instrumento para la transformación de dinámicas culturales.

Por influencia de Christopher Mitchell los conflictos son tipificados de la siguiente manera: por la estructura del conflicto compuesta

por las partes o actores en disputa, por los focos o problemas que los originan, por las acciones que despliegan, por los contextos en los se producen y reproducen las situaciones. En este punto cobra validez la dinámica del conflicto y sus mecanismos para la contención o transformación de la conciencia crítica.

Es importante señalar al respecto, que el modo de abordar el conflicto conduce, desde la perspectiva aquí propuesta, a adoptar la crítica y la autocrítica, por consiguiente una regla importante es la de no enjuiciar, se trata de explicar y comprender los hechos y acontecimientos sociales. El reto que establece el estudio es el establecer alianzas y relaciones distintas entre la familia y la escuela, entre el barrio y la escuela.

Finalmente, la investigación comparativa construye una reflexión específica derivada de las distintas lecturas propuestas a la escuela y de la experimentación que se hace de éstas con el estudio efectuado. Sólo queda decir que sus conclusiones son abiertas, que pueden ser fortalecidas con las experiencias de muchos maestros/as en la búsqueda de experimentar otras relaciones en las que se potencien las ganas de vivir, como maneras de resistir a las distintas formas de muerte y exclusión.

Martha Elena Baracaldo Quintero.



La escuela: territorio en la frontera

La educación reproduce y produce proyectos políticos de sociedad en tanto es campo de disputa de sujetos diferentemente dotados de poder. Una de las organizaciones privilegiadas para la educación es la escuela como un territorio de disputa. La escuela, en tanto sitio político de contestación/lucha y de recreación cultural, está en interdependencia con otros sistemas sociales y económicos; por lo tanto, no puede ser analizada como organización separada del contexto socioeconómico donde está situada; es un análisis relacional.

La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según

las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une.

Al parecer, la experiencia escolar se ancla en las tensiones entre las continuidades y las rupturas: entre la vida barrial y la escuela, entre los discursos y prácticas familiares y las producidas en esta organización social, entre los roles definidos desde sectores marginales a jóvenes hombre y mujeres y el lugar como sujetos sociales con derechos que se gesta en la escuela, entre las acciones violentas y la palabra que dirime el conflicto, entre la realidad de la vida y la ficción de la institución educativa. De esta manera, en torno a la escuela -según esos sentidos construidos sociohistóricamente- se generan límites simbólicos, marcas que ponen en contraste y en conflicto lógicas dispares de representación social.

La escuela, como frontera, hace alusión a estos contrastes, a esos conflictos a esos límites entre el adentro y el afuera, pero también el afuera del adentro. A los límites de “nosotros” y los “otros”, pero también de “los otros dentro de otros”. Donde la escuela es frontera no por dividir sino por ser horizonte de posibilidades; donde, más que suponer la supresión de imaginarios, prácticas y discursos barriales y familiares que gestan la identidad juvenil, irrumpe con otros territorios, con otros parámetros de identificación donde la diferencia no solo es pensada como carencia, donde los lenguajes y los códigos se complejizan. Es la escuela portadora de variación simbólica desde la que se introduce la diferencia. En palabras de Silvia Duschatzky, es la escuela “del otro lado”, pero invertido donde más que un límite a la vida en sectores populares es un horizonte de posibilidad y de diferencia.

La escuela como frontera es la escuela que pone en paréntesis las experiencias barriales, familiares e interpersonales en jóvenes de sectores populares, y posibilita otras formas de vínculo social.

Por lo tanto, en este estudio se pretende desvelar las relaciones entre la escuela en tanto territorio social donde se disputan intereses

políticos y culturales por la orientación de la sociedad, y el contexto económico, social cultural y político de sectores populares de las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín en el periodo de 1994 -2004. El problema de investigación es la configuración de tipologías de conflictos escolares en la relación escuela- contexto en un periodo marcado por cambios en el panorama nacional en los ámbitos legislativo (ley 115 y Ley 715), político (procesos de paz), económico (flexibilización laboral y reducción del Estado) y social (pauperización de condiciones de vida por la no realización de los derechos humanos).

La construcción del estado de arte para el problema de investigación permite develar la conceptualización y reflexión empírica sobre los conflictos escolares de forma endógena a la organización educativa, en la internalidad de las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa demarcadas por el espacio escolar en tanto su dimensión física. Así mismo, algunas lecturas de la relación educación y sociedad son planteadas por la determinación del sistema -en especial el económico- con la vida escolar desde la funcionalidad de la escuela a los intereses dominantes.

En las investigaciones empíricas, en especial las desarrolladas en Medellín sobre la convivencia escolar¹, la referencia central en cuanto a conflictos está dada ya sea por los estudios de violencia escolar o por las problemáticas de jóvenes estudiantes, más que por el sistema donde están insertos. De igual manera, no se identifican investigaciones de tipo comparado que contrasten realidades diversas o afines desde una pregunta común. En los últimos años, frente a la reforma de las legislaciones educativas, desde diversos sectores académicos, sindicales e institucionales se ha promovido la reflexión del impacto de las políticas en la cotidianidad escolar y los conflictos generados por la implementación de estas medidas.

1 Arias, Muñiz. Luz Mery. La convivencia escolar. Manual de referencia bibliográfica. Red de Convivencia Escolar. Corporación Región. Medellín, 2002

Así mismo, desde la pregunta por las políticas educativas se establece la relación directa con el modelo neoliberal y el interés en la educación para legitimar y reproducir sus postulados. En general, pese al argumento de los conflictos como posibilidades de desarrollo y fortalecimiento social, las estrategias identificadas y propuestas desde estos estudios se orientan a la reducción de las manifestaciones conflictivas y a la gestión que la escuela debe hacer para matizar los efectos de los conflictos.

Es así como la importancia de este problema de investigación está dada por la complejidad de la escuela y de los conflictos que en este territorio se escenifican, se gestan o se recrean, y que permiten –en tanto analizadores- comprender dinámicas de la sociedad. Igualmente es una necesidad prioritaria el dar cuenta de la interdependencia de la educación con la sociedad en general y de la escuela con la comunidad en particular precisando tendencias y particularidades en tres ciudades de Colombia para responder a la necesidad de comprender las múltiples problemáticas e intereses que convergen en el territorio escolar.

Conforme a lo antes planteado, el objetivo general del estudio es configurar tipologías de conflictos escolares y estrategias de tratamiento en la relación escuela - contexto, identificando el lugar de jóvenes estudiantes en esas tipologías, por medio de un estudio comparativo de instituciones educativas de sectores populares de las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín en el periodo 1994- 2004. Para ello, se formulan objetivos específicos que pretenden la identificación de procesos significativos generadores de cambios en esta relación en una década, el análisis comparativo de las disputas suscitadas y la construcción de la tipología de conflictos escolares y estrategias de tratamiento; finalmente, divulgar el proceso y los resultados de las tipologías, en busca de generar una opinión pública favorable a la educación democrática y al diseño de políticas públicas incluyentes.

Los supuestos básicos para responder a las preguntas de investigación están articulados a los planteamientos de Henry Giroux como teórico de la pedagogía crítica: la educación en interdependencia de sistemas sociales, económicos, políticos y culturales; la educación como reproductora y productora de proyectos políticos de sociedad; la construcción social de los sentidos de la escuela. Otro de los supuestos explícitos es que los conflictos, como analizadores, permiten dar cuenta de las relaciones entre la escuela y los contextos desvelando sentidos, lógicas y representaciones de la función social de la escuela. A su vez, el último supuesto pretende identificar evidencias de la doble tendencia de mercantilizar la educación y de disciplinar socialmente.

En este informe, se presenta, en primer lugar, **la ruta de exploración** conforme a las definiciones de estudio exploratorio descriptivo con enfoque cualitativo en perspectiva inductiva comparada desde el análisis de tres casos.

En segundo, se hace la **conceptualización de las categorías de análisis**, desde las cuales los conflictos escolares son asumidos como analizadores y desde esta perspectiva son evidencias de las confrontaciones político-culturales de sujetos diferentemente dotados de poder según los intereses de sectores de la sociedad; por ello posibilitan –los conflictos– comprensiones de la realidad social y actúan como instrumentos de transformación democrática de la escuela desde la que se orienta un proyecto de sociedad. Es así como la educación y la escuela, desde el proceso formativo, bien pueden reproducir los poderes hegemónicos o también resistirse a las desigualdades y construir desde la base una sociedad más equitativa, democrática y justa conforme a los planteamientos de la teoría crítica de la educación. Es vital la importancia que estas teorías asignan al poder y a su manejo en la escuela, como también, al valor de la diferencia desde la que se concretan acciones para combatir las desigualdades e inequidades, donde el conocimiento es fuente de poder y se construye en el diálogo intersubjetivo.

Las tipologías de conflictos escolares y de estrategias de tratamiento implican identificar un conjunto de características afines que den unidad a una categoría distinguiéndola de otra y para ello se apela a la clasificación multidimensional donde se precisa la estructura del conflicto, sus partes, comportamientos y ejes en disputa; su dinámica y contexto y, finalmente, la regulación o acciones que se desprenden para transformar la situación de conflicto.

En tercer lugar, se rastrean los **contextos a la escuela**, para configurar sus interdependencias con el entorno físico y situacional tanto poblacional como histórico, equipamientos colectivos, condiciones socioeconómicas, seguridad y convivencia y las condiciones educativas. El contexto es asumido como entorno inmediato a la escuela, como contenido para la formación contextualizada y como medio para la generación de conciencia crítica en jóvenes estudiantes. En este capítulo, se resaltan características de una década en Colombia, en las tres principales ciudades de este país y en localidades como Ciudad Bolívar en Bogotá, Agua Blanca en Cali y comuna 13 en Medellín. También las particularidades de las instituciones educativas La Estancia San Isidro Labrador, La Presentación y Eduardo Santos, respectivamente.

Para la presentación de las tipologías de conflictos, la atención se centra en **los procesos significativos en la relación escuela-contexto** en una década desde los pilares fundacionales de estos sectores, como son la lucha por la tierra con fines residenciales, y la consecución de equipamientos colectivos entre ellos la escuela en tanto necesidad sentida, cogestionada y luchada ante organismos gubernamentales, hasta la referencia de “otros dentro de otros”; es decir, la presencia y actuación de actores armados en estas localidades y las condiciones de inseguridad y violencia que propician, como también la representación social que se gesta culturalmente de los pobladores de estos barrios marginales, donde la estigmatización es la marca más registrada y reproducida, pasando por la institucionalización de la organización –dinámica escolar, de



sus propósitos y funciones sociales por medio de legislaciones educativas como la Ley General de Educación –ley 115 de 1994- y la Ley de Transferencias y recursos –ley 715 del 2001- que orientan la creación de una nueva escuela para un nuevo país conforme a lo estipulado en la Constitución Nacional de 1991, y la reestructuración del sistema escolar para la calidad, eficiencia y efectividad de su función respectivamente.

Luego, se presenta **la configuración de tipos de conflictos escolares y de estrategias de tratamiento** desde la identificación de las disputas centrales del derecho a la ciudad/ educación, del proyecto político-cultural de la sociedad y del control social y territorial en Ciudad Bolívar, Agua Blanca y Comuna 13. La clasificación resultante es:

- a) Conflictos por acceso y permanencia al sistema educativo público- estatal, cuyos factores agravantes son las condiciones estructurales de exclusión y la tendencia a la mercantilización de la educación.
- b) Conflictos por la función social de la escuela, cuyos sentidos son contruidos histórica y contextualmente; por ejemplo, la demanda para que la escuela posibilite mejorar condiciones de vida y tener un mejor futuro, la expectativa de que la organización permita la protección y el refugio ante las amenazas del barrio y las redes ilegales, la escuela como posibilidad de escapar a oficios domésticos en el caso de mujeres y de matizar el estigma de victimario de jóvenes hombres, y la escuela como pasaje de reconocimiento, como frontera de distinción para el reconocimiento social, las nuevas experiencias de sociabilidad de géneros y para otros soportes discursivos que acercan territorios globales quizás inimaginados por los/ as jóvenes a los que ni siquiera acceden desde medios masivos de comunicación.

- c) Los conflictos por la organización y administración de la escuela, referida a las rupturas y continuidades en la pertenencia y la construcción comunitaria de la organización escolar, a los relatos fundacionales de la escuela desde el trabajo colectivo de las comunidades y a los tránsitos legales y formales que afectan las apropiaciones legítimas y los usos acordados históricamente de la escuela. Son los conflictos referidos a los tiempos, los espacios, los énfasis, los acuerdos fundamentales que se crean o se imponen en algunos casos para el funcionamiento escolar.
- d) Los conflictos por identidad y reconocimiento de docentes y jóvenes estudiantes. En los primeros, por el pánico moral o el desprestigio del que son objeto y los segundos, por los anclajes de su identidad juvenil que al parecer se gestan en torno a territorios inmediatos y mediatos. Nos referimos al territorio corporal de jóvenes y las marcas que sobre él recaen de la estigmatización como violentos y peligrosos por residir en estas localidades, de las limitaciones a su expresión y organización por las representaciones sociales sobre la juventud. En el territorio escolar, según los usos del espacio físico y las relaciones que allí se crean, los límites simbólicos generados con el entorno y los sentidos construidos, entre ellos, es significativo el temor que generan los lugares de poder como rectoría y coordinación de disciplina, y la referencia a sanción /castigo con que están marcados estos sitios. También el salón de clases, como lugar propio tanto de docentes como de jóvenes, lo cual invita a la gestación de nuevos procesos intergeneracionales y de negociación en este espacio. Finalmente, está el territorio barrial, que sugiere desde los sentimientos de miedo que denota la inseguridad de la movilidad, la estigmatización de lo juvenil entre adultos / as y desde los pares jóvenes por el sitio de residencia, el vestuario, entre otros.

En las estrategias de tratamiento de conflictos se puntualizan las que pretenden la contención o transformación de las situaciones



conflictivas, bien sea porque reducen comportamientos conflictivos o resuelven el eje de disputa, y las de maduración que estimulan la conciencia crítica de sujetos de interés, intensificando las disputas por los problemas en cuestión. Este tipo de estrategias de sitúa en los contextos macros y locales especificando cómo se desenvuelve cada uno. Se anota que la tendencia es a la contención y que allí se puede explicar lo que Boaventura de Souza nombra como la capacidad mayor de ciertos grupos sociales para identificar los daños, avalar las injusticias y reaccionar contra ellas; desde esto quizás se puede explicar, también, la debilidad en la organización comunitaria y la presión por la realización de derechos humanos en las comunidades, en la pérdida de conciencia del fruto de sus luchas y en la concepción de los conflictos como posibilidades de su desarrollo evidente en el proceso de poblamiento y equipamientos urbanos de los tres sectores de referencia.

En quinto lugar, se precisan algunos **debates y preguntas** que quedan pendientes con este estudio y que podrían ser el referente para nuevas exploraciones de los conflictos escolares en las relaciones escuela- contexto y de las diversas caras que esta organización social tiene en sectores marginales en tanto posibilita la distinción al asignar un sentido diverso a la diferencia y la articulación a sociedades globales.

Un fuerte agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron posible esta exploración, en especial a las Instituciones Educativas: La Estancia San Isidro Labrador, La Presentación y Eduardo Santos, a sus directivas, docentes, jóvenes y padres y madres de familia por la apertura y la disponibilidad de su tiempo, su historia y su palabra. En especial, a aquellos jóvenes estudiantes que pese a las adversidades de sus contextos y a las penurias de sus historias familiares están empeñados/ as en que cada día este país sea diferente, en que su escuela se fortalezca y en que sus vidas sean un testimonio de que es posible la diferencia y de que es posible otro mundo donde la dignidad humana sea lo central. Pues es por ellos/ as que estos estudios tienen sentido.

Esta investigación hace parte del proyecto Escuela Modular Itinerante para la producción de conocimiento y la formación de docentes y directivos en conflicto escolar en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín, realizado por el Instituto Popular de Capacitación –IPC, y está articulado al proyecto nacional de “Educación para la paz y la prevención de la vinculación de niñez y juventud al conflicto armado Colombiano” financiado por Save The Children. La Escuela Modular Itinerante tiene dos componentes: Diplomado para docentes y directivos en las tres ciudades y una investigación comparada sobre conflictos escolares que es la que se presenta en este texto.





1. La ruta metodológica de la exploración

El diseño metodológico para la investigación está orientado al problema de investigación que es la construcción de una topología de conflictos escolares en la interacción escuela-contexto, y para ello pretende responder a cuatro preguntas que interrogan por los procesos significativos que han generado cambios en la relación escuela – contexto en una década, por los conflictos que se configuran desde esos acontecimientos críticos, por la tipificación de conflictos escolares desde la estructura, la dinámica y la regulación, y por el lugar de jóvenes estudiantes en esas tipologías de conflictos escolares.

El tipo de investigación es exploratorio–descriptivo-comparado. La comparación enfatiza en el problema de estudio más que en la particularidad y la divergencia de los contextos de referencia en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín. El enfoque es cualitativo comparado con perspectiva inductiva y las herramientas son los estudios de instituciones educativas en lógica de casos. Se apoya en Software Atlas. Ti para el análisis documental y en la base de datos de prensa del Centro de investigación y Educación Popular –CINEP como una de las fuentes para el registro de prensa en la década.

Entre los criterios de selección de las tres instituciones educativas para el estudio están: que estén situadas en los territorios de interés:

UPZ Ismael Perdomo de Bogotá, Comuna 15 de Cali y Comuna 13 de Medellín. El carácter público estatal de la institución; la voluntad institucional para participar del estudio; una cobertura superior a 1.000 estudiantes para valorar el impacto en los sectores; instituciones con proceso de integración institucional (al momento de selección no estaban todas las entidades fusionadas); instituciones educativas mixtas, con población estudiantil femenina y masculina; instituciones reconocidas en la ciudad por los grados de conflictividad escolar y con proyectos o propuestas de abordaje de estas situaciones.

La metodología privilegiada es la interactiva; por ello, para las entrevistas y la participación en los talleres investigativos se vinculan personas de la comunidad educativa: docentes, directivos, jóvenes estudiantes, padres y madres de familia reconocidos por su liderazgo institucional y social, vinculados a procesos de convivencia, implicados en conflictos institucionales o barriales, directivos docentes de las instituciones y de las Secretarías de Educación, líderes comunitarios por su rol y conocimiento de la historia barrial e institucional.

Las técnicas privilegiadas para el trabajo de campo conforme al tipo y enfoque del estudio son las entrevistas individuales y colectivas, los talleres investigativos, la revisión documental y los recorridos por los sectores. La información se organiza en memos analíticos, diarios de campo, matrices y mapas de relaciones. Por asuntos presupuestales el trabajo de campo en cada ciudad se hace en dos momentos con previos análisis de la información producida en la primera visita. Temporalmente el trabajo de campo se hace a finales del 2004 en Cali: noviembre 8-12 y noviembre 29 a 2 diciembre, en Bogotá: octubre 20 – 24 y noviembre 11 – 18 y en Medellín: octubre a diciembre.

Matriz 1: Técnicas empleadas para la generación de información en trabajo de campo

Técnica \ Ciudad	Bogotá	Cali	Medellín	Total
Entrevista rectores/as, docentes, jóvenes, líderes, madres, empleados gubernamentales	26	11	11	48
Talleres jóvenes, docentes, madres y padres	4	3	4	11
Revisión documental	El Tiempo El Espectador Manual - PEI	El País Manual - PEI	El Mundo El Colombiano Manual - PEI	11
Recorrido	1			1
Diarios de campo	3	1	3	7
Total	38	18	22	78

En general, al estudio se vincula por entrevistas a rectores/as, directivos docentes, docentes, jóvenes estudiantes, líderes comunitarios, madres de jóvenes estudiantes, empleados gubernamentales. 48 Entrevistas: 28 a mujeres y 20 hombres (8 jóvenes estudiantes de Bogotá, 5 de Medellín y 5 de Cali. 12 Docentes, 4 de Cali, 4 de Medellín y 4 Bogotá. 12 directivos docentes y funcionarios Públicos: 5 Bogotá, 3 Medellín y 4 de Cali. 8 madres de familia: 5 Bogotá, 1 Medellín y 2 de Cali. 4 líderes de Bogotá: 3 hombres y 1 mujer). La mayor cantidad de entrevistas en Bogotá tienen que ver con que allí se hace la prueba piloto de la guía semiestructurada de entrevistas y porque la calidad de la información de los primeros entrevistados es débil; entonces se requiere complementar.

En los 11 talleres investigativos de contexto, de cartografías y de políticas educativas con la comunidad educativa, participan 197 jóvenes estudiantes (42 Bogotá, 75 Medellín y 80 Cali), 47 docentes (16 Medellín, 31 Bogotá) y 2 madres de familia de Medellín.

Se hace la revisión documental de proyectos, Proyectos Educativos Institucionales PEI y Manual de convivencia de cada una de las instituciones educativas. Son 6 proyectos institucionales, 2 por

ciudad. Como también 6 Manuales de Convivencia (2 Bogotá, 3 Cali y 1 Medellín) y finalmente 3 PEI, uno por ciudad.

Así mismo para la lectura de la década se recurre a periódicos como: El Mundo, El País, El Espectador, El Tiempo y El Colombiano a través de la revisión manual de cada periódico por periodos significativos y desde la base de datos del CINEP.

Aproximadamente se generan 300 reseñas que dan cuenta de la relación escuela – contexto y los conflictos en la década, según el tesoro construido para rastrear la información: escuela pública, políticas educativas, manifestaciones educativas, paros docentes, conflictos escolares, violencia escolar, deserción escolar, protestas del magisterio, sindicatos docentes, manifestaciones estudiantiles, violencia barrial, pandillas juveniles, ley 115, ley 715.

Los diarios de campo para el registro de reflexiones y observación participante. 7 diarios de campo (3 Bogotá, 3 Medellín y 1 Cali) y un recorrido por los alrededores del Colegio de ciudad Bolívar con 2 docentes hombres de la Institución.

Las guías de las entrevistas según la población, de los talleres, del registro del diario de campo y de la revisión documental pueden visualizarse en el anexo **8.1**.

Para la organización inicial de la información se codifica cada una de las entrevistas, los talleres y la revisión documental según sujeto docente, joven estudiante o directiva y la ciudad a la que corresponde (ver anexo **8.2**). Se agrupan archivos por ciudad de toda la información correspondiente y se hace una interpretación por cada caso. Elaborando informes por cada una de las instituciones educativas. Posteriormente se identifica la necesidad de comprender la problemática de estudio en su integralidad; entonces se organiza la información según las preguntas del estudio en la matriz siguiente.



Matriz 2: Clasificación temática/ espacial de la información

Aspectos Sector	Ciudad Bolívar Bogotá	Comuna 15 Cali	Comuna 13 Medellín	Afinidades	Divergencias
Contexto	Historia de conformación				
	Poblamiento y equipamiento urbano				
	Condiciones socioeconómicas				
	Seguridad y convivencia				
	Situación educativa				
	Institución educativa				
Políticas educativas	Ley 115 de 1994 Ley 715 de 2001				
Conflictos escolares					
Jóvenes estudiantes	Territorio Corporal Territorio escolar Territorio barrial				

Con la información proporcionada por las matrices, se elaboran memos temáticos donde se conserva la identidad del sujeto y la institución que representa, para realizar la perspectiva comparada, pese a que el eje central de conducción del análisis es la pregunta por las tipologías de conflictos escolares y estrategias de transformación desde la identificación de acontecimientos críticos en la década y los conflictos suscitados desde allí. Para la elaboración de análisis y triangulación de información con referentes teóricos, se opta por las cartografías y la herramienta del Software Atlas. Ti. Versión 5.0

El momento de triangulación de la información y la interpretación preliminar se realiza una vez se construyen memos analíticos respecto a cada asunto central, y se debate en talleres con la comunidad educativa de cada una de las instituciones participantes. La difusión de la investigación se hace con la socialización en eventos

académicos desde la producción de ponencias y en procesos formativos con docentes como en el diplomado “Conflictos escolares perspectivas de transformación” realizado en Medellín, Bogotá y Cali en el año 2005 en el cual participan desde docentes y directivos docentes hasta las instituciones analizadas en la investigación. Igualmente se produce un documental audiovisual con los resultados de la investigación denominado “Conflicto en Colombia: La escuela también juega” y que hace parte de la serie televisiva “La verdad sea dicha”, realizado por el Instituto Popular de Capacitación -IPC, y transmitido actualmente en el canal regional de Telemedellín.





2. La construcción de referentes teóricos

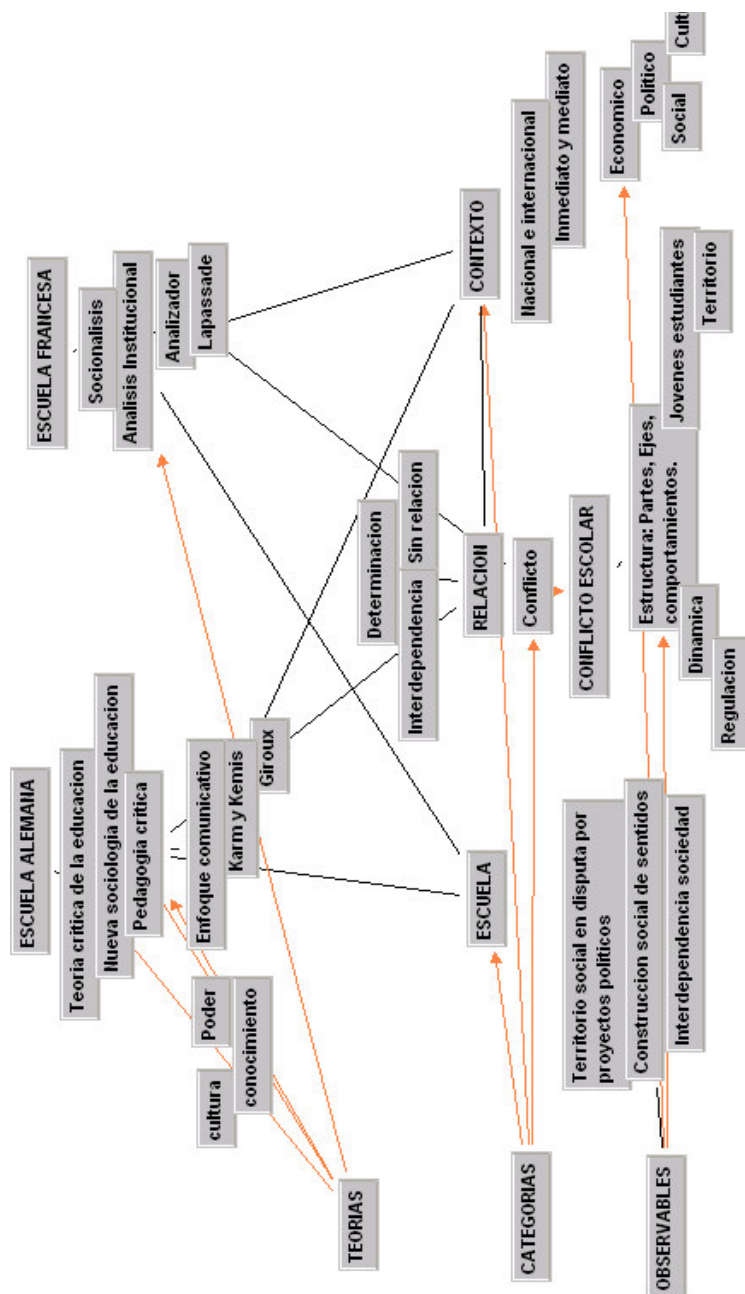
Una de las dificultades mayores en la construcción del referente para la comprensión del problema de investigación está dada en los pocos desarrollos teóricos sobre las microconflictividades y análisis del conflicto en relaciones y condiciones no violentas, lo cual está asociado a los contextos armados en que se inician las reflexiones sobre la paz, y posteriormente los conflictos².

Pese a ello, en este estudio se recrean conceptos y se articulan planteamientos educativos de la escuela teórica alemana y de la escuela francesa. De la primera se asume la teoría crítica de la educación y la nueva sociología, específicamente desde la pedagogía crítica y el enfoque comunicativo para comprender el espacio social de la escuela, en tanto territorio en disputa y su función social respecto a la reproducción y transformación de proyectos político-culturales de sociedad. De la segunda, las teorías del análisis institucional son un insumo importante para la comprensión del conflicto en tanto analizador de la realidad social e instrumento de transformación democrática de la escuela. Para tipificar conflictos se reconoce la herramienta metodológica construida por Christopher Mitchell desde elementos característicos de los conflictos escolares.

2 FISAS Armengol, Vicent. Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Barcelona Editorial Lerna S.A., 1987. P. 166.

A continuación se ilustran las relaciones entre escuelas, teorías y conceptos con categorías de análisis observables en la realidad social.

Mapa 1: Referente teórico. Atlas.Ti



Para la construcción de la topología de conflictos, inicialmente se identifican tipos de relaciones entre la escuela y el contexto o la escuela y la sociedad en su conjunto. El contexto es entendido como el entorno físico y situacional, como medio de formación y como contenido en la dinámica escolar. Son cuatro las relaciones que se recrean en este aparte: de dependencia de la escuela, de total independencia, de interdependencia escuela-sociedad y de quienes no reconocen relación alguna.

Con la opción por la interdependencia de la escuela y la sociedad, en tanto bien puede reproducir el sistema o puede propiciar cambios y transformaciones desde prácticas de resistencia, se inicia la segunda parte del capítulo, argumentando desde la teoría crítica de la educación los proyectos políticos y culturales que se evidencian en las escuelas y para su comprensión son útiles las visiones de cultura, poder y conocimiento. Los sentidos y significados de la escuela como construcciones socio-históricas posibilitan generar rupturas en tendencias dominantes. El punto de referencia central es la pedagogía crítica y el enfoque comunicativo sustentado, entre otros, por Henry Giroux.

En tercer lugar, los conflictos como analizadores de la realidad social, resaltando las particularidades de los conflictos escolares para lo cual la pedagogía institucional hace aportes significativos. Seguidamente es el análisis y la tipificación de los conflictos escolares la que se desarrolla. La definición de conflictos escolares es un resultado de esta ruta teórica y se plantea como: *un conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación política y cultural de las sociedades*. A partir de esta precisión conceptual se plantean elementos para clasificar conflictos apelando a Christopher Mitchell como son: la base o estructura del conflicto conformada por las partes o actores en disputa, los ejes o problemas que los generan, los comportamientos

o acciones que despliegan en pro del interés u objetivo, los contextos espacio temporales donde se reproducen las situaciones; la dinámica o desenvolvimiento del conflicto y la regulación o el conjunto de estrategias para la contención- transformación o la maduración visible en la conciencia crítica de sujetos.

2.1 Respecto a la relación escuela- contexto

Desde ese interés sociológico por la educación³, es importante situar **el lugar teórico que ocupa la escuela**⁴ como espacio social moderno de masas en su relación con una sociedad en crisis que requiere compresiones que desvelen los rasgos profundos y esenciales de su estructura y dinámica; quizás esa comprensión puede lograrse desde el análisis de sus instituciones, entre ellas la escuela⁵. Mapa 1: Referente teórico. Atlas. Ti La **escuela** creada para la educación de ciudadanos/as hace su aparición de manera generalizada coincidiendo con la instauración legal de los derechos civiles que proclamó la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII,

3 Etimológicamente **educación** viene del latín “educare” que significa conducir, guiar, orientar, haciendo referencia a un proceso asistido y dirigido hacia un fin. La educación entendida como un proceso interactivo entre el sujeto educando y su ambiente (educare) basado en su capacidad personal para desarrollarse (educere). En general esta se puede definir como un conjunto de instituciones, personas, creencias, contenidos y prácticas tendientes a la socialización, transmisión cultural y formación diferenciada de las nuevas generaciones. Se desarrolla a través de una serie de asociaciones, las escuelas entre ellas, que conforman el sistema educativo como un amplio conjunto interrelacionado de instituciones y procesos que tratan de la educación en la sociedad.

4 Lo **escolar** es entendido como procesos educativos y de enseñanza que tienen lugar en los distintos centros escolares. La palabra escolar etimológicamente es del griego “skhole” que significa ocio y se refiere al lugar donde se enseña y se aprende, la institución pública o privada donde se recibe instrucción. La escolarización es sólo la parte de los procesos de educación y enseñanza que tienen lugar en la organización escolar o escuela quien obligatoria y libremente según la edad y los sistemas de instrucción regula a la población, por lo general al joven de una sociedad. Lo escolar se estudia desde la sociología escolar cuyo objeto es el centro escolar, más limitado en cuanto a su ubicación espacial, aunque igualmente complejo por lo que supone de organización de todos los procesos de enseñanza (socialización, formación, reproducción, dominación, resistencia o reproducción cultural)

5 Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa. Pág. 27. En este sentido se puede argumentar que lo que se suele llamar “crisis de civilización” es fundamentalmente crisis de las instituciones que dan basamento y protegen a la “civilización” aseguran la difusión de sus mensajes, transmiten las ideologías dominantes y resguardan la estabilidad y el mantenimiento del orden como lo es la escuela para el planteamiento reproductivista.

aunque su consolidación efectiva y accesibilidad real para todos tardaría aún bastantes décadas en ser una realidad en el mismo contexto europeo (...). La presencia y obligatoriedad de la escuela se justifica en razones políticas: para hacer factible la democracia social; en razones sociales: la escuela complementa (a veces sustituye) la educación familiar e informal; y en razones estrictamente pedagógicas posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistemática. Por todo ello, y a pesar de los cambios sociales acontecidos en los últimos tiempos, la potenciación de la escuela como institución educativa aparece estrechamente vinculada con los proyectos generales de desarrollo social⁶.

Es así como los tres tipos de razones que sustentan la escuela - político, social y pedagógico- en tanto espacio social histórico son reflexionados desde referentes teóricos como **la nueva sociología crítica de la educación** que se ocupa esencialmente de currículos, instituciones, educadores y educandos leídos en relación con la significación social, pues su empeño fundamental es el análisis de la interacción entre interiorización y reconocimiento crítico, entre procesos formativos y realidad social como interactuantes entre sí.

El **contexto** entendido como **entorno** físico y situacional en los ámbitos social, político, económico y cultural que incide sobre el fenómeno, que en este caso son los conflictos escolares. Contextos inmediatos, regionales/ nacionales y globales que por su cercanía a la educación y a los sitios privilegiados para ello, como la escuela, influyen y son influenciados por la interacción de sujetos e instituciones sociales en sus procesos de desarrollo histórico. Además del contexto como entorno a la escuela, también puede asumirse como **medio** de formación, como herramienta para el proceso educativo y, a su vez, como **contenido** de referencia en las

6 JAUME Sarrañana. Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica. Ariel, educación Barcelona 2000. p. 61

aulas y en la dinámica escolar. Es así como el contexto se configura como entorno, como medio y como contenido en los procesos formativos en cuestión.

El lugar específico de aproximación a la relación escuela – contexto desde los conflictos escolares se hace desde el **enfoque pedagógico crítico- comunicativo** que reconoce la interacción entre la escuela y la sociedad recuperando el lugar del sujeto y sus posibilidades de promover el cambio. El análisis de los conflictos es complementado por debates promovidos desde **la pedagogía institucional y la teoría crítica de la educación** con su lectura socio-política de la educación y la necesidad de la transformación social desde las interacciones en este espacio social de subjetividades y condiciones objetivas.

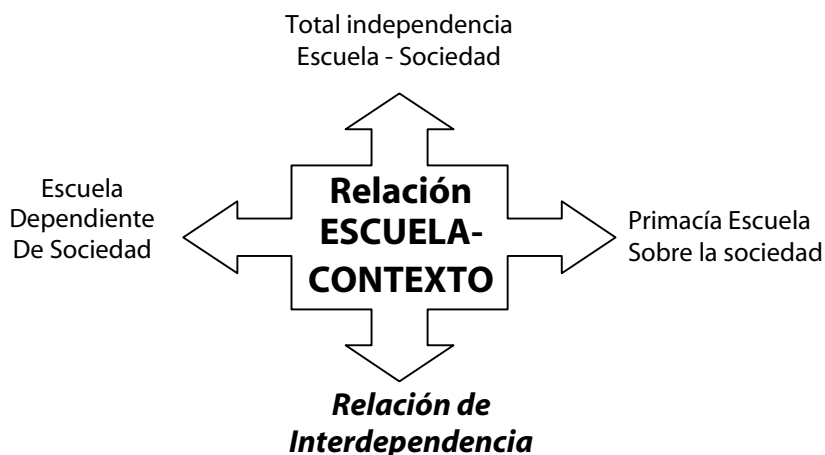
Aunque la opción teórica de la investigación sea la interdependencia de la escuela y la sociedad, se enuncian otros planteamientos que asumen la determinación de la sociedad y su sistema social, económico y político, como también aquellos que no reconocen relación alguna.

- a) El primer lugar teórico de esta relación **es de total independencia de la escuela y la sociedad**. Desarrollado en la novela pedagógica “**Emilio**”, de Juan Jacobo Rousseau, es reconocida por la gran influencia que ejerce por la crítica al funcionamiento de la escuela tanto en lo metodológico como en lo organizativo. Rousseau definió la educación como una serie de problemas: la educación de las instituciones públicas, la educación del mundo, la educación doméstica o de la naturaleza, y vinculó la educación a la política sin intentar clasificar sino más bien introducirse por los senderos sin origen de la trama pedagógica⁷. El autor problematiza el no reconocimiento de los intereses de niños/as en los contenidos educativos; asume que

7 PUIGGROS Adriana. Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana. México. Alianza Editorial Mexicana. 1990 Pág. 17

es desde éstos que se construyen dichas prácticas. La lectura peligrosista de la sociedad y el supuesto de bondad del niño/ a propicia que este se aíse en el espacio escolar y se pretenda total independencia entre escuela y sociedad.

Mapa 2: Relación escuela- contexto



Estos planteamientos retroalimentan la escuela nueva con figuras como Montessori (1870-1952), Ferriere (1879-1960) y experiencias de antiautoritarismo como Illich (1926) entre otros⁸; la educación debe ofrecer a los niños y las niñas las posibilidades y los instrumentos para poder desarrollar por sí solos todos sus aptitudes. Centra la atención en las metodologías y las relaciones en el aula. No se debate sobre la función social de la escuela por el énfasis aislacionista de la formación.

b) La segunda vertiente teórica, **la escuela es dependiente de la sociedad**, son varias las perspectivas que la representan:

- La funcionalista donde el papel de los docentes es la conservación del orden establecido y el aumento de la productividad social; la escuela tiene la función de la integración social.

8 AYUSTE, Ana. Flechas, ramos y otros. Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona. Biblioteca del aula. 1994. Pág. 24

- El marxismo concibe la escuela como un instrumento social que coadyuva a la reproducción de las desigualdades y la conciencia social. La escuela es simplemente el reflejo etéreo del orden económico. Lenin construía la idea de educación como una expresión de los proyectos de poder de las clases sociales. Iván Illich combate la existencia de la escuela porque la considera una institución “manipuladora” encargada de dirigir a los sujetos hacia objetivos de producción y consumo propios de las sociedades desarrolladas. No cree en las reformas de la escuela porque resulta que acaba tomando la misma configuración, sea cual sea el país y sistema de gobierno. El profesorado no sale mejor parado de esta crítica al considerarlo el “pastor y sacerdote” de la “nueva iglesia mundial” en que se ha erigido el sistema educativo. La exigencia de una educación permanente es vista como una amenaza a la libertad de elección personal⁹.
- El análisis reproductivista basado en el estructuralismo, contempla la realidad como producto de la estructura social y niega el papel activo de los sujetos y la transformación social; la única salida para que cambie la educación es el cambio del sistema social. Se incluyen en esta visión autores como Althusser, Bourdieu, Baudelot, Passeron, Bowles, Gintis entre otros¹⁰.

A Louis Althusser se le reconoce como el creador del modelo de la reproducción, para quien el sistema social crea los diferentes aparatos represivos e ideológicos del Estado con el objetivo de poder perpetuarse. El sistema social domina por la fuerza desde el ejército, la política, la corte, y los aparatos represivos e ideológicos gobiernan a través del consentimiento de la escuela, la familia, los medios de

9 JAUME Sarramona. Op cit P. 65.

10 Op cit, Pág. 31- 32

comunicación y otras instituciones. Desde este modelo, entonces, la escuela y la educación son aparatos de reproducción ideológica de los Estados y de las clases dominantes negando con ello todas las posibilidades de transformación que reconoce Gramsci cuando utilizó la palabra educación como sinónimo de proceso político-pedagógico y restableció el atisbo rousseauiano de centralidad de la antinomia coerción–consenso en el problema educativo.

Desde el modelo reproductor, el sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que imparte, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada y del sistema de evaluación¹¹. En el mismo sentido reproductor, Durkheim define el problema pedagógico como hecho social y asume la educación como la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes de forma uniformante. Como lo reconoce Puiggros, tal definición de educación quedó grabada entre los normalizadores latinoamericanos, dirigentes de los sistemas de instrucción pública, y llegó a constituirse en sentido común. La transmisión de la cultura de los hermanos mayores del Norte a los menores latinoamericanos siguió carriles normalizadores desde la segunda mitad del siglo XX. La educación fue un medio para el desarrollo de sociedades atrasadas, un insumo de la economía en los programas de inversión extranjeras en Latinoamérica, un instrumento de contrainsurgencia¹².

El teórico Pierre Bourdieu argumenta que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamientos y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen la sociedad dominante existente. Bordieu amplía las ideas de Marcuse señalando que en la noción de aprendizaje el niño

11 GIROUX Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI 1992 . p. 28

12 PUIGGROS Adriana. Op. Ci t p. 18-19

o la niña no solo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las prácticas insignificantes de la vida de las aulas; desde ahí desarrolla la sociología del currículo que vincula cultura, clase y dominación y, por otro, escuela, conocimiento y biografía.

Sin embargo, en las producciones más recientes de Bourdieu, la escuela es una institución relativamente autónoma, influida por instituciones políticas y económicas más poderosas. Entre las categorías que desarrolla Bourdieu¹³ está la “violencia simbólica” donde se impone una definición de mundo social desde gobernantes consistente con sus intereses. *La cultura se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana.* La educación aparece como transmisora imparcial y neutral de los beneficios de la cultura valiosa; la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad; también la categoría del capital cultural, referido a los conjuntos de competencia lingüística y cultural que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a las clases sociales de sus familias. Este *habitus*, o competencias internalizadas y conjunto de necesidades estructuradas, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción.

- c) La **primacía de la escuela sobre la sociedad** es la tercera vertiente, donde la escuela se torna aislada y se supervaloran las posibilidades reales de la educación frente a la sociedad, asumiendo que desde ella se pueden transformar las desigualdades de la sociedad.
- d) En última instancia, está la **dependencia recíproca entre escuela y sociedad**, donde se incentiva la educación como medio, proponiendo la formación de un ser humano capaz de

13 GIROUX, Henry. Op cit p. 130

trascender las contingencias histórico-sociales. Uno de sus enfoques teóricos es el comunicativo representado por Paulo Freire (1921), Henry Giroux (1943), Apple (1942) y Paúl Willis (1933) para quienes la educación es un instrumento de transmisión ideológica pero con la posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social. La escuela no es únicamente aparato de reproducción del orden social sino también un espacio para la creación cultural desde el aprendizaje como proceso de interacción comunicativa. Desde esta visión se reivindica el papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación, y se enfatiza tanto en la transmisión como en la transformación del poder en la escuela¹⁴.

Por lo tanto, para la perspectiva crítica y el enfoque comunicativo, son objetivos de la educación crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. "Las teorías de la acción comunicativa contemplan la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y sistema. Recuperan el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras dándole posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad"¹⁵. En el mismo sentido plantean las relaciones entre la escuela y la comunidad:

La mayor parte de autores de la pedagogía crítica consideran esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. En este sentido, vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa de la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman postura entre los actos de injusticia, discriminación y violencia (...) Desarrollan el compromiso con el proceso socio histórico de profesores y estudiantes. Explican cómo la subjetividad es fruto de la experiencia, del influjo de las relaciones sociales y del marco sociocultural en el que se desenvuelven y se

14 Op. cit., P. 32.

15 PALACIO, Jesús. La educación en el siglo XX (I) La tradición Renovadora (Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet). Cuadernos de Educación. Venezuela. Cooperativa Laboratorio educativo. Segunda edición, 1992 Pág. 9-10

dan las interpretaciones subjetivas. En este sentido, la pedagogía crítica fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interrelación entre iguales¹⁶.

Es así como la pedagogía crítica apela a la historia para descubrir en ella los trozos dispersos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible; para ello proporciona un lenguaje de oposición crítica, suministra formas de reflexión autocrítica y abre caminos hacia nuevas formas de análisis social, según Peter McLaren. Esta pedagogía es la llamada a reformular códigos culturales, políticos, sociales y las normas de privilegios de la sociedad dominante, replanteado así las visiones de cultura y poder que desarrolla la pedagogía.

2.2 La educación y la escuela en la teoría crítica de la educación

Para el análisis del problema de investigación, se apela a planteamientos de la escuela alemana enfatizando en la Nueva Sociología de la Educación que surge desde el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en 1971 con la obra *Knowledge and control. New directions for the sociology of Education*, editada por Michael F. D. Young. La obra simboliza un cambio de paradigma y abre paso a nuevas alternativas a los enfoques funcionalistas hasta ahora dominantes. *La mirada se dirige ahora al interior del proceso de transmisión educativa en sí y a los aspectos fenomenológicos del mismo, abriendo la denominada caja negra con la pretensión tanto de conocer e interpretar qué ocurre en su interior como de comprender el significado que los propios actores incorporan a sus acciones sociales.*

Los orígenes de la nueva sociología se remontan a la teoría de la acción social de Weber; hay herencia más directa del interaccionismo simbólico de Mead y de la fenomenología de

16 Ibíd., Pág. 41

Husserl y Schutz. Los objetos de estudio son el Currículo oculto y la construcción social del conocimiento escolar. Con el neomarxismo surgen las teorías de la resistencia de Paúl Willis y Henry Giroux que presentan una propuesta alternativa y tienen en cuenta la acción social. La incorporación de la mujer y las minorías étnicas en una sociedad cada vez más multicultural con la aparición de movimientos de igualdad de derechos y de liberación van a hacer que las dinámicas de género y etnia acompañen las de clase en los estudios de sociología de la educación¹⁷.

De otro lado, se retoma a Carr y Kemmis¹⁸ en la teoría crítica de la educación desde los aportes de la Escuela de Frankfurt cuya principal preocupación es articular un enfoque de la teoría que se proponga la emancipación de las personas mediante sus propios entendimientos y actos. Se rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad. Se admite la necesidad de utilizar categorías interpretativas de docentes, aunque no se limita a sus interpretaciones. La teoría interpretativa suministra medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y proporciona entendimientos de cómo superar los auto-entendimientos distorsionados. Debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existentes que frustran la persecución de fines racionales y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean como eliminan o superan tales aspectos. Finalmente se reconoce que la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relaciona con la práctica. Su verdadera finalidad es informar y guiar las prácticas de educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren

17 GUERRERO Serón Antonio. Enseñanza y sociedad: el conocimiento sociológico de la educación. Madrid, Siglo XXI. España editores. 2003 p. 1-18

18 CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado. España, Martínez Roca. 1986

superar problemas y eliminar dificultades. **La teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven la situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas.**

La teoría crítica es producto del proceso de denuncia de las contradicciones en racionalidad y justicia de actos sociales. Su objetivo central es reconsiderar la relación entre teórico y práctico a la luz de la crítica, recuperar valores, juicios e interés y superar la visión de lo práctico reducido a lo técnico¹⁹. Son cuatro los elementos que hacen crítica esta teoría: el primero porque manifiesta público desacuerdo con disposiciones sociales contemporáneas; el segundo porque revela a individuos cómo sus creencias y actitudes quizás sean ilusiones ideológicas; tercero porque surge de problemas de vida cotidiana y se construye con la mira puesta en soluciones que ayudan a preservar el orden social ajeno a experiencias y necesidades; y cuarto, procura destilar procesos histórico que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Para Carr y Kemmis esta ciencia social crítica tiene tres funciones: la formación y generalización de teoremas críticos, la organización de procesos de ilustración en los que los teoremas críticos serán aplicados y puestos a prueba de una manera única mediante la iniciación de proceso de reflexión, y la organización de la acción que es constructivista

Así mismo, Jaume Sarramona²⁰ reconoce la educación como *comunicación intencionada*, como un proceso permanente de humanización que supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno proporcionando las bases para la vida en sociedad. La educación es reconocida como uno de los sistemas más importantes de la sociedad. En tanto sistema educativo se apoya en una normativa legal que define metas, funcionamiento

19 Ibíd., p.

20 JAUME Sarramona Op. Cit. p 61

en el contexto donde se relaciona con otros sistemas sociales. *El mismo Freire asume la educación como un subsistema de la estructura político – económica, en tanto acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social, entendido este como el proceso de concienciación que posteriormente retoma Henry Giroux para argumentar la pedagogía crítica como la posibilidad de los sujetos a intervenir para cambiar la realidad.* De la educación se han ocupado la pedagogía, la psicología y la sociología. Específicamente la sociología de la educación abarca el estudio de todos los agentes, procesos, instituciones y estructuras que tienen que ver con la educación en la sociedad, analizando, por ello, los diversos subsistemas sociales, sus estructuras y dinámicas internas implicadas en procesos de socialización, transmisión de valores o de conocimientos, así como sus relaciones mutuas²¹.

Uno de los representantes de la pedagogía crítica de la educación, McLaren²², es parafraseado para comprender visiones centrales del planteamiento de esta pedagogía respecto a cultura, poder y conocimiento. La concepción de CULTURA está muy alejada de la imagen que regularmente se tiene de ella como espacio monádico de armonía y control. Dentro de la pedagogía crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción: un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. Es decir, se concibe la cultura como estructurada por la compatibilidad de discursos en disputa. Es un laberíntico juego de discursos que comprende los efectos prácticos y materiales de sus variadas configuraciones y articulaciones. Es el lugar en el que el significado se desvanece en las catacumbas y en los espacios subterráneos de la sociedad. Así pues, es quizás más apropiado entender la cultura como una zona heterogénea y transgresiva, como circuitos de representación en un campo de batalla ocupado de

21 GUERRERO, Op cit, p 10

22 MCLAREN, Peter. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Cuadernos Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social Aique Grupo editor. Argentina 1994. Pág. 25-26

forma desigual y despareja. Es así como *la cultura es una red de poder y de conocimiento en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los impedimentos democráticos.*

Y continúa el autor argumentando que dentro de esa concepción de cultura hace falta una nueva interpretación del PODER, y personas como Michael Foucault han ayudado en este respecto. El poder, según lo ha demostrado Foucault, no es un espíritu caprichoso; no es una fuerza desencarnada que se insinúa adventiciamente en los asuntos humanos. Tiene antes bien, raíces históricas, se lo construye socialmente, toma parte en una política cultural y sirve a intereses estructurados dentro de la sociedad. Desde luego puede servir para ofrecer resistencia a esas mismas condiciones. Si los discursos convierten las formas de hablar en formas de actuar, hemos de ver al poder como implicado en ese proceso. Ni poseemos poder ni lo aplicamos, porque está ya en todas partes y al lado de los discursos mediante los cuales constituimos nuestros cuerpos y estructuramos la dirección de nuestro deseo.

*También establece las relaciones entre CONOCIMIENTO y poder. El poder produce ciertas formas de conocimiento, utilizándose tal conocimiento para legitimar y extender los intereses de aquellos a quienes sirven los efectos de tal poder y para justificar la sujeción de determinados grupos sobre la base de normas trascendentes. Por tanto, el **poder subjetiviza** (nos permite hablar y desear) y también **subyuga** (al conferir poder a determinados discursos sobre otros) y limitar así la manera en que podemos pensar nuestra propia formación subjetiva y actuar a fin de modificar las formas culturales y las prácticas sociales que limitan y desbaratan las narraciones de la liberación y la libertad; implica supuestos tácitos, consecuencias insospechadas, ocultas en cuestiones éticas y epistemológicas. Todos los discursos son portadores de efectos de poder.*

Desde esta concepción renovadora de cultura, los maestros y las maestras pueden situar sus propias prácticas en el aula dentro de las estructuras globales de poder y de privilegio, de modo tal que identifiquen los intereses a los que sirven sus propias preferencias ideológicas, en lugar de purificar de diferencias el campo cultural mediante el cálculo universal de un análisis objetivo supuestamente desinteresado.

Uno de los enfoques de esta pedagogía es ***el enfoque comunicativo que se diferencia de los reproductivistas en que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, sino también de la agencia humana o el mundo de la vida.*** Este enfoque se desarrolla desde la nueva sociología de la educación con teorías de resistencia y de reproducción cultural desde autores como Paúl Freire 1921, Henry Giroux 1943, Apple 1942, Paúl Willis 1933, Bernstein 1924. Se fundamenta en las nuevas teorías de las ciencias sociales. Habermas²³ y Giddens recogen los elementos dialógicos y transformadores de las diferentes teorías y prácticas educativas para desarrollar unas nuevas orientaciones críticas que se enfrenta a las desigualdades, proponiendo, a cambio, la búsqueda de una igualdad educativa no uniformizadora que incluya el igual derecho de cada persona y grupo a desarrollar sus propias diferencias. Así la posibilidad de diálogo y transformación por parte de colectivos e individuos supera el inmovilismo conservador de las posturas estructuralistas del modelo de la reproducción y las posestructuralistas de los seguidores de Nietzsche.

Es el teórico Flecha quien presenta este enfoque comunicativo como una de las perspectivas de las desigualdades educativas, afirmando la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que desarrollen

23 Junger Habermas pertenece a la Escuela de Frankfurt y algunos de sus aportes a la teoría crítica de la educación son retomados por la nueva sociología de la educación. Habermas refuta que la ciencia solo produce un tipo de conocimiento y que la ciencia sea capaz de definir las normas para juzgar cualquier saber. Se opone a la pretensión de que la ciencia ofrece explicaciones objetivas o neutrales de la realidad y devela los intereses a los que responde sean técnicos, prácticos o emancipadores.

teorías y prácticas comunicativas que traten de superar las verdades impuestas a través del diálogo y del consenso entre personas implicadas. De ahí, que este enfoque se basa en el DIÁLOGO como forma de relación entre culturas y como camino para superar las actuales desigualdades y exclusiones. Cuando la igualdad incluye el respeto a la diferencia genera efectos superadores de las exclusiones²⁴.

En esta perspectiva comunicativa se tiene una pregunta esencial por el poder, ya sea por su transmisión o su transformación en la escuela. La educación es como un instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social; de allí que se reivindica el papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación. La escuela no es sólo aparato de reproducción del orden social dominante- como lo afirma el modelo reproductivista- sino también un espacio de creación cultural; a través del proceso de interpretación de la realidad, del conocimiento y de la negociación, los y las estudiantes reconstruyen la cultura. La educación aporta elementos tanto para la reproducción como para la transformación, desde el desarrollo del proceso de enseñanza / aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados, de experiencias y la participación crítica - activa en los espacios comunicativos.

Desde este enfoque, el aprendizaje es entendido como el proceso de interacción entre los y las participantes que ayuda a reflexionar a la personas sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar, si lo consideran preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los y las participantes del grupo son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos,

24 FLECHA, Ramón las Nuevas desigualdades educativas. En nuevas perspectivas críticas en educación Barcelona, Paidós 1994. p. 51.

liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión. El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje en la que no se da una relación de dominación sino un diálogo igualitario de diversos saberes. Es interacción comunicativa donde el educador o la educadora son facilitadores del diálogo, y la persona elabora sus propios significados a través de una construcción activa y progresiva del conocimiento que se da en interacción con medios y personas. Las decisiones se toman por consenso, el argumento mejor es el que prevalece y se va construyendo, ampliando o enriqueciendo con la reflexión y la contribución de todos los/ las participantes.

En la misma dirección, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad²⁵, reconociendo la dependencia recíproca entre la escuela y la sociedad en las posibilidades de reproducción y transformación de la ideología hegemónica desde los espacios escolares.

El enfoque comunicativo se fundamenta en el valor de la diferencia.

El discurso hegemónico u oficial intenta silenciar las voces de determinados grupos sociales. Por esta razón es importante crear espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen. De ahí que ***la escuela se conciba como espacios culturales y políticos de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder económico y cultural***. En palabras de Giroux, la escuela, como esfera pública es fundamento teórico para la ciudadanía y la alfabetización como elementos centrales de emancipación individual y social.

25 GIRoux, Henry. Op cit. P. 39.

Es Giroux quien introduce, en el estudio de la nueva sociología de la educación, elementos de reflexión sobre la política cultural, ***definiendo la educación como proyecto político encaminado a profundizar en los valores y en el proceso democrático.*** Para que la pedagogía crítica se convierta en este proyecto político debe cambiar el lenguaje de la crítica por el lenguaje de las posibilidades de desarrollar cambios.

Con la precisión anterior, tenemos que la escuela es un espacio social que surge en relación con garantizar los derechos civiles y que, por lo tanto, ejerce funciones políticas, sociales y pedagógicas en cada sociedad. En conexión con esto, el mismo Giroux plantea tres tesis importantes que son esenciales para un conocimiento más comprensivo del proceso de escolarización y que se constituyen en los supuestos teóricos de esta investigación:

- Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
- Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades.
- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos²⁶.

Estos tres planteamientos teóricos de Giroux son abordados desde los campos de análisis de la pedagogía crítica como son el cultural, el poder y el conocimiento.

De lo anterior rescatamos la educación como un proceso interactivo y una comunicación intencionada políticamente en las instituciones

26 GIRoux, Henry. Op. Cit p. 72.

formales que se ocupan de la enseñanza²⁷ y el aprendizaje para la conservación o la transformación social, proceso que se orienta desde la organización escolar del espacio de la escuela que debe ser interpretado en relación con los contextos, las intencionalidades y los elementos históricos que inciden en su construcción social.

Para algunos autores, la realidad es producto de las estructuras, y la educación constituye la herramienta de reproducción de las desigualdades e inequidades; desde otro lugar, las teorías de resistencia y reproducción cultural enfatizan en la forma como las relaciones humanas y los mundos de vida construyen realidad, siendo así la dinámica escolar instrumento de reproducción o de resistencias al orden establecido.

La opción nuestra es por los nuevos enfoques críticos de la pedagogía, en especial el comunicativo, que se pregunta por el poder y su tratamiento y transformación en la escuela, por el aprendizaje colaborativo desde el diálogo intersubjetivo desde el consenso argumentativo y el valor de las diferencias y la necesidad de su reconocimiento en estos espacios de formación. Los aportes teóricos de Giroux de interdependencia, sitios políticos en disputa y recreación de sentidos y usos sociales de la escuela son de alto valor para este estudio. Desde este enfoque, la educación, en tanto comunicación intencionada, reconoce en los conflictos posibilidades de confrontación, de evidenciar las diferencias y de reconocer los poderes en las relaciones. Los conflictos actúan como analizadores del encuentro o desencuentro ínter subjetivo y de los proyectos político culturales que se disputan en la escuela.

27 Sarrañana plantea que la **enseñanza** viene del latín “insignare” que significa marcar, designar o señalar. Su connotación más directa y prescriptiva está referida al establecimiento de marca, huella o señal. La enseñanza se define como aquellas instituciones, personas, contenidos y prácticas que se orientan a los procesos más precisos y técnicos de formación diferenciada. El sistema de enseñanza abarca a las instituciones formales que se dedican a la formación y transmisión de conocimiento de manera estable para la obtención de una serie de títulos, credenciales susceptibles de ser canjeables en los diferentes mercados laborales o simbólicos por una determinada posición social.

2.3 Los conflictos como analizadores de la relación escuela-contexto

Las escuelas son territorios de confrontación y lucha entre sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural que se disputan proyectos políticos de sociedad, y son espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura,. Esto connota una naturaleza conflictiva de la organización escolar por su lugar en la sociedad y los poderes de reproducción, resistencia y transformación que en este espacio social se disputan sectores dominantes desde ideologías, valores, discursos y prácticas.

El territorio, es entendido no como espacio físico o materia, sino como una producción constante de permanente configuración y cambio. Luis García²⁸ lo comprende como el espacio socializado y culturalizado, que a nuestro parecer alude al uso y apropiación de los espacios y los sentidos sociales que desde la interacción se construyen gestando identidad y pertinencia en sujetos. El territorio no existe en sí, existe para alguien como lo plantea Monnet.

Es así como los territorios resultan de las experiencias de sujetos y de los contextos históricos que marcan y delimitan fronteras y sentidos de espacios como la ciudad, los barrios, las instituciones, entre otras. Territorios que por su variedad pueden ser nombrados como territorios de intimidad o apropiación física reactiva permanente en pequeña extensión como el cuarto, la casa. Territorios de la familiaridad, como la apropiación regular de extensión mayor mediante trayectorias repetidas que encierran el espacio en una red de usos y hábitos como es el caso de la calle, el barrio. Los territorios de la gobernabilidad cuya apropiación se da mediante la representación social de la comunidad, se apoya en experiencias directas pero no usuales como la ciudad, el país y, finalmente, el

28 GARCÍA, José Luis. Antropología del territorio. Madrid, taller de ediciones JB 1976.

territorio de la alteridad como la identificación de porciones de universo cuya existencia es válida solamente desde *la* representación culturalmente disponible en sociedad, como el planeta o el continente (MONNET, Jerome. Escalas de territorio).

Reconociendo la clasificación de Monnet de los territorios, pero correlacionándola con la que presenta Abrahán Moles donde el territorio es espacio socializado y culturalizado desde el uso y apropiación que hacen de él los sujetos, Moles precisa tres tipos de territorios que, a su vez, son las cáscaras del humano y que de alguna manera orientan la lectura que en este proyecto se realiza:

- El primero es el territorio corporal como las mediaciones iniciales para la relación interpersonal, el cuerpo como el instrumento de una relación esencialmente física con el entorno. El ser biológicamente hombre o mujer con las diferencias culturales que se establecen; desde la organización y decoración del cuerpo se marca y señala este territorio. Quizás desde la clasificación de Monnet el cuerpo puede ser denominado el más inmediato territorio de la intimidad por la experiencia directa.
- El segundo territorio es el escolar, se configura desde las vivencias interpersonales y la organización institucional, desde las marcas instituidas y vividas por los controles para el uso de espacios como aulas, patios, oficinas, baños, portería y, con las normas que delimitan su apropiación según las expectativas de la comunidad educativa. Lo asimilamos al territorio de la familiaridad desde Monnet por las rutinas y los encuentros constantes entre sujetos y a la cáscara del hogar según Moles en tanto es un territorio peculiar y la experiencia de la percepción es directa y familiarizada.
- El tercero son los territorios barriales como los contextos inmediatos y mediatos a la escuela, como entornos que inciden en sujetos de la comunidad educativa y en las dinámicas

escolares. El barrio en tanto “lugar antropológico” permite desvelar las tensiones de la relación escuela- contexto en sus diversos niveles local, nacional e internacional.

El planteamiento hipotético frente a estos territorios consiste en que en la medida en que los sujetos cubran mayores escalas de las cáscaras humanas más complejos serán sus conflictos, mayores exigencias para su regulación en perspectiva de transformación, considerando, además, que la labor formativa de la escuela implica ampliar la comprensión de estas cáscaras humanas y complejizar los sistemas de representación física y simbólica del universo según las herencias de la cultura.

En otro sentido, el carácter de interdependencia de estos territorios con los contextos sociales, económicos, políticos y culturales inmediatos a la organización o en el ámbito nacional e internacional exige lecturas complejas de la escolaridad y las relaciones que allí se tejen entre sujetos. Para esta comprensión, los conflictos se retoman como analizadores de acontecimientos críticos que permiten desvelar cambios, rupturas y continuidades en la vida escolar y social.

De otro lado, la dificultad teórica para conceptualizar sobre los conflictos escolares está dada en que las teorías de los conflictos surgen para explicar conflictos bélicos de carácter nacional e internacional. No se cuenta con desarrollo sobre micro conflictividades o los conflictos en pequeñas escalas. Igualmente, la producción teórica de los conflictos, más allá de sus expresiones violentas o sus comportamientos agresivos y destructivos, es limitada.

Las definiciones de conflictos pueden ser clasificadas en tres tipos:

- Las que se construyen desde los comportamientos: el conflicto consiste en enfrentamiento o choque intencional entre seres o grupos de la misma especie recurriendo eventualmente a la violencia (Julián Freud).

- Los conflictos generados por incompatibilidad de intereses, objetivos y bienes: oposición entre grupos o individuos por la posición de bienes escasos por la realización de valores mutuamente incompatibles (Raymon Aron- Lewin Coser), conflictos por objetivos e intereses que remiten a conflictos estructurales y conflictos entre actores (Johan Galtung).
- Los conflictos según las partes o actores implicados en ellos: el conflicto aparece cuando un *individuo, una comunidad, una nación* o, incluso, un bloque internacional desea algo que no puede ser conseguido a menos que sea a costa de otro individuo o grupo que también lo desea. (Adam Curle). Estas partes bien pueden ser individuos, sociedades o sistemas sociales.

Una definición compleja de los conflictos, que posibilite y potencie su análisis y en esa medida su abordaje en una perspectiva de transformación social de la realidad, debe reconocer los diversos elementos que configuran los conflictos sociales. En esta perspectiva se orienta otro grupo de definiciones que, a nuestro parecer, articulan los diversos elementos antes planteados, autores como Johan Galtung y Vicent Fisas definen conflicto respectivamente²⁹;

La situación en la que hay actores que persiguen objetivos incompatibles o partes de un conjunto social con intereses incompatibles. Este último tipo de conflictos es de carácter estructural, y no necesariamente ha de estar en la mente de la sociedad. El primer tipo de conflicto es, en cambio, un conflicto de actores en el que hay mucha conciencia, objetivos claros y una actividad para organizar el conflicto.

Una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un Estado etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o de diferente rango), a partir del momento en que persigue objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha.

Para ambos autores, la violencia tiene que ver con acciones y potencias. Fisas complementa con la concepción de violencia no

29 FISIS Armengol, Vicent. Op.Cit. p 166.

solamente como un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad; no se refiere solo a una forma de “hacer”, sino también de “no dejar hacer” o de negar potencialmente. Para Galtung la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. Violencia definida como causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, violencia presente cuando lo potencial sea mayor que lo efectivo y esto es inevitable según él. Este último autor define la violencia como directa o física (asociada a la destrucción de la infraestructura y los cuerpos humanos), estructural (remitida a las políticas de Estado excluyentes y discriminatorias que aportan mayores muertes que las mismas guerras) y cultural (referida a los imaginarios y representaciones que legitiman las violencias).

De otra parte, el mismo Boaventura de Souza plantea la necesidad de la relación para que se establezca el conflicto, relación connotada por el reclamo frente a un daño ocasionado y la reacción del causante a su vez:

El hecho de que sea reconocida la existencia del daño, de su causante y de la violación de las normas que acarrea, no significa que surja necesariamente el conflicto. Para ello es necesario que el lesionado encuentre que el daño es de algún modo remediable, reclame ante la persona o entidad responsable por el daño del que es víctima y sepa hacerlo de manera creíble y clara. Cuando esto ocurre, el conflicto surge siempre y cuando el reclamo o queja no sea rechazado en su totalidad o en parte³⁰.

Según Boaventura el reclamo del lesionado no provoca necesariamente el litigio una vez es rechazado en su totalidad o en parte. Solamente será un conflicto si el lesionado no está de acuerdo con el rechazo y decide reaccionar. Puede tener buenas razones para no hacerlo. Por ejemplo, el conformismo para no dañar la relación. El incentivo para aguantar estos daños puede ser mucho más grande.

30 DE SOUZA Boaventura, GARCÍA Mauricio. El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Colciencias, Bogotá, 2001 p. 126

Es así como complementamos desde autores y disciplinas la siguiente definición aproximativa para este estudio: ***El conflicto es el conjunto de situaciones sociales que implican la relación entre partes que pueden ser individuos, colectivos o Estados que presentan incompatibilidad por oposición de objetivos, antagonismo de valores y divergencia de intereses, lo cual los lleva a enfrentamientos y luchas de forma violenta o no violenta por los asuntos en disputa.***

Esta tesis se enriquece con algunas premisas básicas de la *teoría clásica del conflicto* que precisa que los conflictos son necesarios para la dinámica de la sociedad y las relaciones humanas, que se constituyen en motor del cambio social, en tanto generan tensiones para la transformación, y potencian el desarrollo personal, institucional y social además de ser generados por la incompatibilidad de intereses y objetivos entre grupos humanos, asuntos en disputa como recursos, valores, medios e interés de partes implicadas en la relación de conflicto.

La representación de situaciones de conflicto es retomada de Fisas y Galtung, connotando la contextualización espacial y temporal, respaldada de alguna manera por Boaventura de Souza que reconoce que, como las demás construcciones sociales, los conflictos son relaciones que emergen y se transforman según las dinámicas sociológicamente identificables.

En el mismo sentido, analizar **los conflictos en las organizaciones** no en la sociedad en general presenta sus particularidades. Es Georges Baladier quien plantea esta especificidad del conflicto en las organizaciones al cambiar radicalmente su interpretación cuando dejamos de interrogar las dinámicas generales de la sociedad para concentrar el estudio en las organizaciones y sus tensiones propias³¹, cuando situamos la reflexión en organizaciones como la escuela y

31 LAPASSADE, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones. Gedisa, Barcelona París 1974 tercera edición 1999 p. 129

sus interrelaciones con otras instituciones sociales y con los contextos específicos.

El mismo autor anota que el análisis de los conflictos en estas organizaciones sociales permite desvelar conflictos propios de las sociedades en momentos históricos concretos, que son susceptibles de esclarecer –como lo plantea Michael Crozier-, aun los clasificados como políticos o macro conflictividades. Es la posibilidad desde el análisis de los conflictos en las organizaciones de configurar relaciones y definir abordajes a conflictos sociales que permean y son permeados por las dinámicas de estos grupos sociales.

Para el propósito de los conflictos en la escuela o los conflictos escolares, la conexión teórica se establece con la **pedagogía institucional** que analiza las instituciones en términos de poder y en la articulación con instituciones externas³². Desde esta pedagogía que tiene sus orígenes en la crisis de mayo del 68 y es animada por jóvenes, se sostiene que la crisis de la civilización es fundamentalmente la crisis de las instituciones que dan vaciamiento y protegen la civilización, aseguran la difusión de sus mensajes, transmiten las ideologías dominantes y resguardan la estabilidad y el mantenimiento del orden³³. La escuela tiene su crisis que es definida por Palacio (1992)³⁴ como una evidencia que se impone constantemente; la sensación es que algo no funciona y lo compara con un noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, sus paredes se agrietan y sus tejas se desmoronan. Los ministerios de educación se encargan de restablecer el edificio invirtiendo importante presupuesto.

Pero todo parece indicar que estas reformas no son capaces de liquidar el problema. Las críticas no dejan de generalizarse; las

32 Para ampliar la pedagogía institucional consultar: LOURAU, Rene. El análisis institucional. Argentina, Amorrortu editores. 1984.

33 LAPASSADE, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones

34 PALACIO, Jesús. Op.Cit. p 9

protestas de profesores y alumnos aumentan de un curso para otro; existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela está, cada vez más y en todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos los estamentos. Tanto más cuanto que la escuela dificulta a veces, en lugar de facilitar, el aprendizaje, entendiéndolo éste en su más amplio sentido (...) La situación se hace cada vez más caótica para los que están inmensos en ella: planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas, falta de espacio y materiales, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes, divergencia entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales: estos son algunos de los aspectos en que la crisis se manifiesta (...) De momento nos interesa tan solo señalar que la crisis está ahí, existe, y que sus dimensiones superan las fronteras de los países, los planes de enseñanza y los intentos de reformas (...) Especialmente a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial la crisis de la escuela a la que nos referimos no ha hecho más que acentuarse. Sin embargo, es necesario destacar que su origen hay que buscarlo muchos años atrás; por esta razón, los análisis de la crisis y las propuestas de solución no son una característica de los últimos años, sino que cuentan con una larga tradición histórica³⁵.

En esta perspectiva los conflictos son analizadores de las relaciones sociales y permiten desvelar lógicas y estructuras de organización institucional, lo cual se contrasta con la teoría crítica de la educación y los aportes de la Escuela de Frankfurt para la cual los conflictos son instrumentos de transformación democrática de la institucionalidad y, por lo tanto, de la sociedad.

En este sentido, el análisis de las sociedades y sus relaciones con las organizaciones puede realizarse desde dispositivos experimentales que actúan como intermediarios entre el sujeto investigador y la realidad. En palabras de Lapassade, son los analizadores que se imponen como una necesidad para comprender acontecimientos críticos que se configuran en posibles laboratorios históricos de las comunidades³⁶.

35 Palacio Ibíd.,

36 LAPASSADE, Georges. El analizador y el analista. Op. Cit

Es así como tenemos que los conflictos operan como analizadores privilegiados tanto en el plano comprensivo de las realidades de las organizaciones y las sociedades como en el de categorías potentes para las teorizaciones sobre la dinámica social y sus contradicciones. Los conflictos como analizadores funcionan según otros analizadores físicos, y permiten visualizar, desde acontecimientos críticos, lógicas y formas de representar y construir socialmente espacios y relaciones, en nuestro caso, la escuela.

De igual manera, **el lugar del conflicto en la organización escolar** es la pregunta que se formula Xesus Jares³⁷ y que a su vez responde desde tres paradigmas que entienden el conflicto como tipos de situaciones entre personas o grupos sociales que buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. En esencia, el conflicto entendido como incompatibilidad entre personas y grupos es interpretado en la escuela desde tres lecturas:

- La visión modélica de la sociedad donde no se reconocen los conflictos, son asociados a violencia, disfuncionalidad o patología, por lo tanto, no deseables y deben ser corregidos. La administración escolar tiene la tarea de controlar la aparición del conflicto o eliminar su gestación, tratando de silenciar los conflictos y de ocultar la diversidad de intereses y objetivos para imponer una determinada forma de organización escolar donde el equilibrio se constituye en el elemento central de las relaciones en la escuela.
- El conflicto no es negado y se reconoce discursivamente la posibilidad de que estimule creativamente los grupos y sujetos, sin embargo, administrativamente se despliegan acciones para que éste no se presente, para que el equilibrio se mantenga. Asocia el conflicto con relaciones interpersonales y es genera-

37 XESUS, Jares. El lugar del conflicto en la organización escolar. En Revista Iberoamericana de Educación. Micro política en la escuela, (No 15 sep- dic 1997) OEI

do por problemas de percepción y de comunicación; por ello el énfasis en el abordaje se intenciona a que las partes cambien sus comportamientos conflictivos y en esa medida alteren la relación.

- Por último, el conflicto reconocido y asumido como propio de las dinámicas sociales, asociado a contradicciones en la vida organizativa de los sistemas sociales y los sujetos que los conforman. Desde esta perspectiva analítica el conflicto es un instrumento esencial para la transformación de las estructuras escolares a las que aspira la teoría crítica de la educación.

Desde ***la teoría social crítica de la educación*** tenemos entonces, **la posibilidad de asumir los conflictos escolares tanto como analizadores de la realidad social desde la escuela, como instrumentos para la transformación democrática de la estructura y dinámica de la institución escolar.**

Esta teoría de la educación depende de los significados y las interpretaciones de los participantes, y es la oportunidad de su emancipación; instruye procesos de autorreflexión, utiliza el método crítico para identificar aspectos del orden social que no pueden ser controlados y, finalmente, esta teoría es práctica, pues su orientación es emprender acciones para superar problemas. Estos elementos son útiles para la comprensión de los conflictos escolares, pues para transformar las situaciones educativas se requiere transformar las redes interactivas de prácticas que las construyen y allí los conflictos se configuran como analizadores. Pero ¿cómo definir los conflictos escolares?, ¿cuál es su particularidad comparativamente con otros conflictos? ¿Desde que elementos se pueden identificar y comprender estos analizadores en la escuela? ¿Son todos los conflictos que acontecen en el espacio de la escuela los que se denotan con la categoría conflicto escolar? ¿O el énfasis está puesto por las partes en confrontación? Estos son los ejes de los siguientes planteamientos que se aproximan comprensivamente a los conflictos escolares.

2.4 Analizar y tipificar los conflictos escolares

El conflicto en tanto analizador de acontecimientos críticos puede dar cuenta de los cambios y las dinámicas sociales; éste tiene un lugar relevante en el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica al concebir la escuela como espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación por la diversidad de intereses, demandas y confrontaciones que en este territorio social se configuran.

Los planteamientos anteriores sobre los conflictos y la escuela nos permiten construir una definición de los **conflictos escolares**. ***El conflicto escolar es entendido como un conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación cultural y política de las sociedades.***

El conflicto escolar, como analizador de las relaciones entre sujetos y colectivos en la escuela, tiene sus especificidades y puede analizarse según frecuencia, relevancia o intensidad del conjunto de situaciones conflictivas

- En primer lugar, son conflictos que se presentan en el contexto institucional, en el espacio social connotado como territorio, en tanto involucra representaciones y sentidos del uso y apropiación de este espacio.
- En segundo lugar, están implicados los sujetos que conforman la comunidad educativa y que previamente al encuentro cara a cara tienen definidos roles en la relación pedagogía, hablamos de docentes, directivos, jóvenes estudiantes y padres / madres de familia, sujetos con lugares específicos en la estructura socio – educativa, como también actores externos que sitúan sus expectativas en el sistema educativo como sectores económicos, políticos, grupos armados y agentes supranacionales que tie-

nen intereses y disponen estrategias para orientar el proyecto de sociedad que se gesta en la escuela.

- En tercer lugar, están los comportamientos o acciones intencionadas desde esta comunidad educativa para lograr sus objetivos o intereses en cuestión, las maneras de utilizar los roles de poder y de autoridad para condicionar interés y bienes en disputa.
- Y finalmente, en cuarto lugar están los ejes de confrontación o problemas que tienen que ver con el para qué de la escuela y de su función social, con la diversidad de intereses para organizar espacios, currículo, normas y con valores asociados a la pertinencia del conocimiento y a las posibilidades que la escolarización ofrece para el desarrollo de la sociedad. Es decir, si las escuelas las entendemos como territorios culturales y políticos donde se reproducen o se crean códigos y lógicas de las sociedades, los ejes de disputa tienen que ver con las tensiones por la reproducción, producción y organización del espacio escolar en diálogo con la función social asociada a asuntos culturales y políticos como lo plantea el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica. Es desde esta última precisión, a nuestro parecer, desde donde se debe matizar la especificidad de los conflictos escolares, reconociendo e incluyendo analíticamente los demás componentes, pero situando el énfasis en los ejes de confrontación que, a su vez, dan cuenta de la naturaleza de las relaciones conflictivas.

Como el problema en cuestión es tipificar conflictos escolares, es decir, precisar el conjunto de características que constituyen cierta unidad y permiten clasificar en una categoría unas situaciones de confrontación distinguiéndola de otras, una de las tensiones es la dificultad de estereotipar los conflictos y los intentos, a veces simplistas, de realizarla. Pese a no existir acuerdos entre los autores

de estas clasificaciones, se retoman las dos definidas por Redorta³⁸: los conflictos por criterio único (relaciones de poder y los sentimientos) o los conflictos por visibilidad (según el estado de desarrollo de la situación y las expresiones de agresividad y violencia).

La clasificación multidimensional es más compleja y profunda, define el tipo de conflicto según varias categorías, por ejemplo, la perspectiva relacional define situación diagnóstica (contexto, litigios y partes) y la pronóstica (lógica de oportunidades). Ocuparse de las estructuras³⁹ o bases de las situaciones de los conflictos es otra forma de clasificar. Las estructuras triangulares son de las más desarrolladas, entre otros, por autores como: Juan Pablo Lederach, desde el problema, la persona y el proceso; Ury, Bret y Golberg desde intereses, derecho y poder; Johan Galtung, desde comportamientos, actitudes y situación; Coser, desde metas de implicados, medios utilizados y recursos disponibles.

Y, finalmente, el teórico Christopher Mitchell presenta, a nuestro juicio, una de las definiciones más completas y potentes, caracterizada por la multipolaridad. Mitchell, contrario a los anteriores planteamientos que precisan la **estructura** por criterio único o triangular, la presenta desde cuatro componentes básicos que dan cuenta de la complejidad de estas relaciones: el primero son los **ejes o asuntos en disputa**, también conocidos por nosotros como problemas; el segundo son los comportamientos, expresiones o manifestaciones de las relaciones entre las partes; el tercero son las partes que bien pueden ser individuales o colectivas según la magnitud de la confrontación y finalmente, el contexto como el dónde y cuándo se presenta el conflicto.

Los ejes de disputa o problemas son los puntos de desacuerdo y confrontación entre las partes. En torno a ellos se desarrollan los

38 REDORTA, Joseph. Como analizar los conflictos. La tipología de conflicto como herramienta de medición. Paidós mediación 12. España 2004. Pág. 90-91

39 En la teoría del conflicto se presentan estructuras bipolares, triangulares y multidimensionales.

comportamientos conflictivos donde las partes definen las aspiraciones a lograr con la relación. Desde los ejes de disputa se precisa la naturaleza del conflicto y puede ser por valores, medios, objetivos, intereses.

Los **comportamientos** entre las partes son las acciones desplegadas para el logro de los objetivos. Estos comportamientos pueden ser violentos, no-violentos o mixtos según los métodos y el conjunto de estrategias que utilicen y la intencionalidad de daño del oponente por el interés o el recurso en disputa. Interesa saber la racionalidad de las acciones, los medios empleados para la consecución del recurso o interés, los cambios que en el tiempo se dan frente a la intensidad y magnitud de los comportamientos.

Como tipos de comportamiento se incluyen la disuasión o capacidad de persuadir al otro para que abandone sus objetivos por las recompensas o beneficios alternativos que obtiene; la coerción que puede ser de contención, amenaza, penalización entre otros y finalmente los comportamientos que se dirigen a terceras partes para que genere un efecto sobre la parte implicada.

Las **partes** en conflicto pueden ser unitarias o colectivas, bien sea entre individuos, colectivos y Estados. Los hay de tres tipos según su relación aunque cada parte puede tener varios roles a la vez: las *partes involucradas* o directamente implicadas en el conflicto son quienes tienen la confrontación explícitamente. Las *partes afectadas* o quienes resultan perjudicadas por los comportamientos y manifestaciones del conflicto. Las *partes interesadas* actúan como terceros o agentes externos a quienes les interesa bien sea la transformación o la polarización del conflicto.

El cuarto componente de la estructura según Mitchell, es el **contexto** o espacio –temporal que enfatiza en el dónde y cuándo se desarrolla la situación de conflicto detallando las influencias en su evolución. Tiene que ver con las características sociales, culturales, políticas, económicas e históricas del espacio y el territorio donde se presenta

el conflicto y de su influencia tanto en las partes, los ejes /problema y comportamientos, como la dinámica y las posibilidades de transformación.

Es importante una vez definida la estructura de las diversas situaciones conflictivas precisar las relaciones entre sí, detallando los conflictos independientes tanto en sus partes, como problemas y comportamientos, como los conflictos con relativa independencia, los co-implicados y los subordinados en relaciones de poder en el contexto específico. Este mapa de situaciones de conflicto y de sus relaciones entre sí ofrece información importante para la formulación de las estrategias de tratamiento y transformación del conflicto.

Esta estructura de los conflictos es cambiante según factores internos y externos a la relación y según cambio de posiciones y comportamientos de partes; por eso se precisa la dinámica que se ocupa de estos cambios en el tiempo y el espacio.

Además de construir la tipología de conflictos escolares desde la estructura: partes, ejes, comportamiento y contexto, se retoma de Mitchell la dinámica y la regulación del conflicto como elementos clave para el análisis y la comprensión.

La **dinámica** trata de dar cuenta del proceso de desenvolvimiento del conflicto de manera retrospectiva para visualizar fases, rupturas e intensidad del conflicto. Se remite tanto a los antecedentes o sucesos que dieron origen al conflicto como al nivel de desarrollo que adquieren según el reconocimiento de las partes del problema y los comportamientos en la relación. De la dinámica se pueda dar cuenta desde los estados de progreso del conflicto.

Según Christopher Mitchell (1981) son cuatro los estados del conflicto, según su evolución asociada al reconocimiento de las partes y a los comportamientos conflictivos: *conflicto incipiente*, cuando existen diferencias entre las partes, sin que haya



reconocimiento del objeto en disputa; *conflicto latente*, cuando hay reconocimiento del problema pero no comportamientos conflictivos; *conflicto manifiesto* es el despliegue de acciones para obtener el asunto en disputa, son los enfrentamientos entre las partes implicadas y puede ser de forma violenta, no violenta y mixta; *conflicto suprimido* es menos reconocido en nuestro medio, pero el autor lo define como la situación en la que una estrategia de solución tiene éxito, al menos momentáneamente, y cesan los hostigamientos entre partes dando resolución al problema en cuestión.

Mitchell lo describe así: "Los conflictos pasan de un estado latente a otro en que las partes intentan imponer una solución unilateral, lo que genera otro estado en que ambas intentan entrar a la vez por la misma puerta, mientras la solución del conflicto busca una solución satisfactoria"⁴⁰.

Y, la **regulación** de los conflictos, que parte de la premisa de que si se quiere transformar un conflicto es necesario conocerlo a fondo y entender las relaciones entre los ejes en disputa, los comportamientos y las características de las partes implicadas en la situación. El lema para la regulación de conflictos es: si deseas intervenir un conflicto, previamente identifica y analiza sus particularidades y semejanzas con otras situaciones, como también sus relaciones de codependencia, independencia, reciprocidad según las relaciones de poder de sujetos y los problemas en cuestión.

Los métodos y estrategias de tratamiento de los conflictos están supeditados a aspectos como la naturaleza del conflicto, el nivel de configuración de las partes, los tipos de comportamientos de las partes, el nivel de maduración o reconocimiento de los ejes en disputa, la relación entre situaciones de conflicto, la complejidad de los ejes de confrontación entre otros.

40 MITCHELL Christopher Reflexiones sobre la situación de madurez en un conflicto. En Estudios Internacionales. IRIPAZ Guatemala Año 8 Vol. 8 No 15 enero- junio de 1997. p. 7 - 27

Por ejemplo, si la relación es coimplicación de la o las estrategias no optarán por tratamientos fragmentarios y parciales sino articulados e integrales, teniendo en cuenta sus diferencias, estructura y dinámica. De igual modo, según sea el objeto de litigio y su estado, las estrategias pueden ser de elusión, prevención, arreglo o resolución. Considerando los mismos aspectos, es factible también que la administración del conflicto verse sobre el comportamiento de las partes, si no sobre los ejes de antagonismo⁴¹.

En general, son dos tipos de estrategias de tratamiento de conflictos, según la intencionalidad del interventor y los objetivos o propósitos de la estrategia implementada⁴².

- Se pretende la contención de los comportamientos y las manifestaciones de conflicto o su transformación en tanto se establecen acuerdos frente a los ejes o problemas de las partes, o
- La intención es que las partes ganen conciencia de los ejes en disputa y se madure la relación de conflicto en sus comportamientos y estados, es decir, que el conflicto trascienda estados incipientes y llegue a latentes y manifiestos.

La forma en que interactúan las partes en conflicto, según sus alianzas, pueden ser de *desigualdad o igualdad*. Según los roles y condiciones contextuales, también de *dominación y sujeción* en que unas partes tienen cierto nivel de poder o dominación sobre las otras, como lo plantea Boaventura de Souza

Ciertos grupos sociales tienen una capacidad mucho mayor que otros para identificar los daños, avalar las injusticias y reaccionar contra ellas. Mientras mas baja es la capacidad de identificación, más difícil se hace evaluar el significado sociológico de la pirámide.

41 FRANCO Vilma Liliana. Marco teórico y conceptual sobre conflicto urbano y herramientas metodológicas para su descripción analítica. Instituto Popular de Capacitación IPC Medellín 2004. P. 44

42 Algunos modelos de regulación según Paúl Uer son: la regulación legal desde normas institucionales explícitas para regular conductas y sancionar frente al incumplimiento de deberes; el modelo de disuasión o la generación de miedo y temor frecuentemente desde la fuerza; la negociación cuando las partes implicadas acuerdan el logro de objetivos para ambos desde el diálogo; la intervención de terceros o partes interesadas que pueden ser o mediadores o conciliadores entre otros. Estos modelos van de la institucionalidad, al uso de la fuerza y al acuerdo voluntario o con intervención de un tercero.

Subyacentes a las situaciones identificadas como generadoras de conflictos puede estar un conjunto mayor o menor de conductas injustamente lesivas, un conjunto en gran medida indeterminado.... factores sociales que condicionan la capacidad para identificar los daños: la personalidad, la relación afectiva con el implicado, la clase, el sexo, el nivel de escolaridad, la etnia, la edad; el grupo de mayor vulnerabilidad tiene menor capacidad y variables interpersonales⁴³.

Esta anotación corresponde perfectamente con la necesidad de madurar conflictos en nuestras sociedades, de aportar a la constitución de sujetos conscientes de sus intereses y en oposición explícita con otros.

Para las estrategias de contención o regulación se pueden emplear mecanismos de tratamiento de conflictos que van desde los comunitarios hasta los más formales e institucionales. Hablamos de la negociación, la mediación, la conciliación, el arbitraje, los jueces de paz y el arreglo judicial ante un juez de la República.

La maduración es otra alternativa de intervención contrapuesta a la anterior. Consiste en la estimulación del conflicto, en especial, cuando su nivel de desarrollo es incipiente o latente, es decir, cuando la conciencia de las partes es débil y la confrontación no es expresa. Como lo plantea Vilma Franco, puede ser una opción la promoción de comportamientos conflictivos en función de objetivos de empoderamiento de sectores subalternos, la construcción de identidades y fronteras políticas, la dinamización de procesos de autorreconocimiento como sujetos de interés, etc.

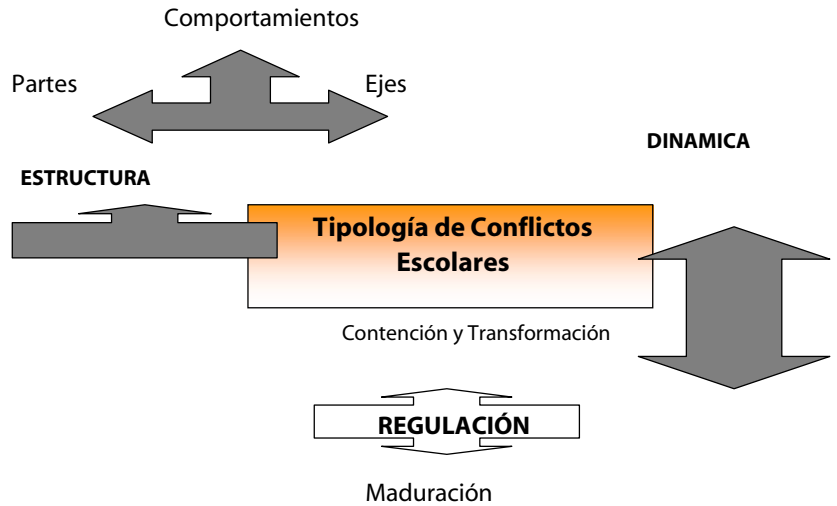
Para Christopher Mitchell⁴⁴, la madurez del conflicto tiene que ver con las posibilidades de empezar un proceso de paz, y cuando es más probable que los procesos de resolución o mejora repercutan de forma importante en el curso de conflictos prolongados y profundamente enraizados. Se entiende que los conflictos solo están “maduros para la solución”, cuando se da un conjunto de

43 DE SOUSA Boaventura, GARCÍA Mauricio. Op. Cit p 124.

44 MITCHELL op cit p. 7 - 27

circunstancias apropiadas. En conflictos violentos y prolongados internacionales, la madurez solo se produce cuando los adversarios se ven metidos todos juntos en una especie de estancamiento gravoso. Una condición para garantizar que ambas partes participen en la búsqueda de una solución podría ser que algo o alguien mostrara que no podemos imponer nuestra voluntad por la fuerza y que es necesario establecer acuerdos y ceder frente a posturas que se tienen.

Mapa 3: Componentes de la tipología de conflictos



El mismo autor⁴⁵ reconoce la complejidad de los conflictos en tanto su comprensión y su terminación, definida esta última como un proceso por el cual el comportamiento conflictivo coercitivo se termina y se llega a algún acuerdo con respecto a los temas en disputa que permite a las partes la coexistencia sin violencia física evidente al menos, por el momento. Puede ser que la relación establecida entre las partes después que el conflicto ha sido terminado surja simplemente de haber puesto de lado la disputa, o

45 MITCHELL Christopher La voluntad de dialogar. Monografía de trabajo No 4. Vuelto a imprimir en 1993. Traducción Alicia PFUND 2000.

que sea basado en algún acuerdo precario pero temporalmente estable o que represente una resolución final y completa del conflicto. La terminación es más que una tregua temporal o el cese al fuego, o un acuerdo para dejar de pelear, hacer huelga o boicot, aunque tales treguas temporales pueden hacer parte del proceso mismo. ¿Cómo comienza la terminación de un conflicto? ¿Cuál puede ser la naturaleza de tal acción? son preguntas que se formula Mitchell.

Con lo anterior, tenemos que los conflictos escolares son analizadores del espacio social de la escuela y las relaciones sociales donde se disputan intereses, valores culturales y políticos de sectores hegemónicos y subalternos, como también herramientas o instrumentos de transformación democrática de la escuela. *Los conflictos escolares son entendidos como aquellas relaciones de incompatibilidad de objetivos, intereses, valores o hechos en torno al proceso de producción, reproducción y organización del espacio escolar y su función social, desde los que se pueden analizar los conflictos generales en un periodo histórico específico.* Tipificar estos conflictos escolares se propone desde la matriz metodológica que tiene Mitchell como el referente central, al ocuparse de elementos como la estructura del conflicto: partes, ejes, comportamientos y contexto; la dinámica: según sus estados latente, incipiente y manifiesto; y la regulación desde las estrategias de contención o transformación y de maduración.

Es así como tenemos que los conflictos escolares, en tanto analizadores de la realidad social y como instrumentos de transformación democrática de la escuela, permiten evidenciar relaciones entre sujetos en el territorio social de la escuela como espacio socializado y culturalizado desde el que se orienta un proyecto de sociedad; de ahí que se constituya en escenario político de sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural.

Desde la nueva sociología crítica de la educación, los enfoques de la pedagogía crítica, en especial el comunicativo de la escuela alemana,

interpreta la escuela como espacio social donde se disputan intereses políticos y culturales en la orientación de la sociedad, donde el proceso formativo bien puede reproducir los poderes de la sociedad o también resistirse a las desigualdades y construir desde la base otra sociedad más equitativa, democrática y justa. Es vital la importancia que estas teorías asignan al poder y al manejo de éste en la escuela, como también al valor de la diferencia desde la que se concretan acciones para combatir las desigualdades e inequidades donde el conocimiento es fuente de poder y se construye en el diálogo intersubjetivo. Y los planteamientos de Giroux como ejes de reflexión de este estudio: las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Teóricamente la comprensión del conflicto es asumida desde la teoría crítica de la educación y el análisis institucional, este último, inscrito en la escuela francesa. Para la clasificación de conflictos, en este proyecto se opta por la multidimensionalidad en una lectura sistémica y relacional. La tipología de conflictos se propone construirse desde tres campos globales del análisis: el primero es la estructura del conflicto conformada por problemas o ejes de disputa, las partes individuales y colectivas, los comportamientos y el contexto, el segundo es el desenvolvimiento retrospectivo del conflicto es decir la dinámica o nivel de evolución del conflicto desde sus estados de latente, incipiente, manifiesto y estancado; el tercero y último es la regulación, ya sea por las estrategias de contención o resolución de problemas o por la maduración de intereses y la agudización de la confrontación.

Estas opciones teóricas perfilan una definición aproximativa de los conflictos escolares entendidos como aquellas relaciones de incompatibilidad de objetivos, intereses, valores o hechos entre sujetos individuales o colectivos en torno al proceso de producción, reproducción y organización del espacio escolar y su función social, desde los que se pueden analizar los conflictos generales en un periodo histórico específico. Conforme a la lectura sistémica y relacional de los conflictos y la escuela en tanto construcciones sociales, históricas y no determinadas por estructuras sociales, se asumen los conflictos referidos a la interacción entre la escuela y el contexto ya sea por la incidencia unilateral en la mayoría de los casos desde el segundo a la primera o por incidencia mutua, y que bien puede ser intencionada o coyuntural.



3. La indagación por los contextos de la escuela

S

egún el primer planteamiento de Henry Giroux, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en que están situadas, es por ello que se hace difícil pensar la escuela en sí misma; por lo tanto, es necesario dar cuenta del entorno en el cual se desenvuelve, en un contexto que está en permanente cambio y con unos sujetos allí involucrados que, en su conjunto, afectan directamente las relaciones en el interior de la dinámica escolar, al tiempo que ésta puede incidir en lo comunitario.

Lo anterior implica una revisión del contexto en el cual están inmersas las instituciones educativas en las que se centra el proceso investigativo, y al acercarse a éste resaltar cómo los conflictos en el interior de las localidades pueden tener relación con los movimientos nacionales y globales. Así un recuento del contexto colombiano entre los años 1994 al 2004, y especialmente, en el ámbito educativo, es importante al rastrear la relación escuela - contexto en tres sectores populares de las ciudades Medellín, Bogotá y Cali.

Medellín, Bogotá y Cali son las tres ciudades principales del país y, por lo tanto, representativas en el contexto nacional, al ser epicentros

de sucesos y acontecimientos que han atravesado su historia, razón suficiente para su elección. La investigación busca rastrear las especificidades de cada ciudad dependiendo de su contexto, pero son importantes las tipologías de conflicto escolar que dan cuenta de las generalidades del país. Se une a esta razón especialmente el estudio realizado anteriormente por la Plataforma de Conflicto Urbano y Joven, que abre la posibilidad de dar continuidad a un proceso ya iniciado en tres sectores populares de las tres ciudades.

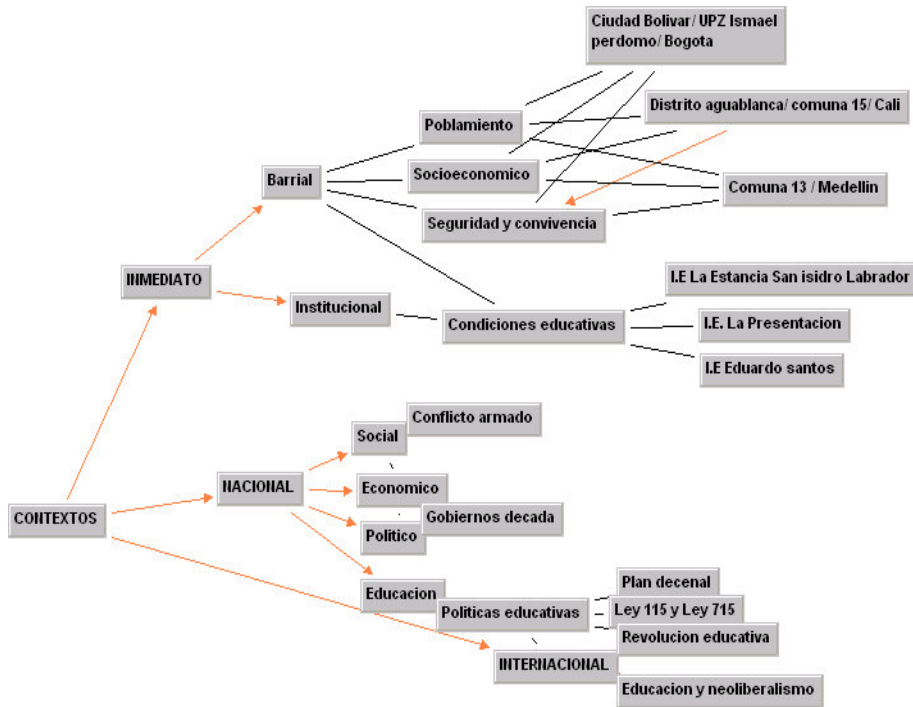
En este referente contextual se ofrece un panorama internacional y nacional de las contradicciones por el conflicto armado, los desplazamientos forzados, la crisis económica y los planes de desarrollo en una década en Colombia. Las políticas nacionales de la educación y las condiciones de la educación formal en el país permiten el análisis de los contextos locales e institucionales de Ciudad Bolívar en Bogotá, Distrito Agua Blanca comuna 15 en Cali, y comuna 13 en Medellín; de cada contexto se identifica la historia de poblamiento, las condiciones de equipamiento urbano, socioeconómicas y de educación, como también de seguridad y convivencia. Se finaliza con la descripción de características generales de las tres instituciones educativas de interés: La Estancia San Isidro Labrador, La Presentación y Eduardo Santos, respectivamente.

3.1 Colombia país de contradicciones...⁴⁶

En el contexto colombiano de estos últimos diez años se han presentado una serie de cambios políticos, económicos y sociales, teniendo en cuenta que no es solo un episodio coyuntural, sino una historia que en sí misma ha influido en su agudización, incidiendo tanto en las esferas individuales como colectivas de la población.

46 Los apartes de este capítulo de: a) Colombia: País de contradicciones b) Y... ¿Cómo está la educación en este contexto? Son reconstruidos a partir de un documento de contexto que fue elaborado por la investigadora auxiliar Cristina Amariles

Mapa 4: Referente de contextos. Atlas.Ti



Junto a estas importantes formas de desarrollo social, el país continúa presentando graves problemas políticos, sociales y económicos. Entre estos podemos destacar la inequitativa distribución del ingreso y las elevadas tasas de pobreza; las diversas manifestaciones de violencia política, de delincuencia común y de inseguridad e intolerancia ciudadanas se han agravado en las dos últimas décadas, por la presencia del narcotráfico; la corrupción y el clientelismo en la actividad política y en la administración pública; la crisis de representación social de los partidos y movimientos políticos; la debilidad de las organizaciones de la sociedad civil; el poco desarrollo de una cultura política de corte democrático; la proliferación de actividades económicas de tipo especulativo y el preocupante rezago científico, técnico y tecnológico del aparato productivo nacional⁴⁷.

En el **ámbito social** se encuentran múltiples conflictos, entre los cuales tienen más relevancia el conflicto armado debido a las diferentes confrontaciones violentas, donde están involucrados

47 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1996- 2005

distintos actores que han generando una guerra irregular de larga duración. Los estudios de violencia en Colombia son abundantes, pese a no dejar de ser compleja la comprensión de la categoría. Como lo plantea María Teresa Uribe, la categoría violencia, como las de nación, parentesco, identidad y región, entre otras, se ubica en el marco de lo que los metodólogos llaman teorías de alcance medio, y los marxistas, cuestiones; esto es, elaboraciones aproximativas que no se explican por sí mismas, que exigen referentes concretos e históricos (espacio y tiempo) y que sólo podrían tener de ellas definiciones operativas⁴⁸. Sin embargo, la violencia en Colombia es visible en el encuentro de continuas acciones que atentan contra la integridad física, psíquica o moral, los derechos y libertades de una persona o un grupo, impidiendo su desarrollo político y social, personal o colectivo.

Johan Galtung⁴⁹ propone clasificar la violencia en tres tipos: violencia directa, estructural y cultural. La violencia directa es la más referenciada, se refiere al acto como tal dirigido al ser humano, busca la eliminación real o simbólica de otro. La violencia estructural está asociada a las condiciones de exclusión del sistema y se expresa en la pobreza por privación a necesidades humanas básicas y en la represión como incumplimiento a la vigencia de los derechos humanos, que se presenta en espacios sociales. Y finalmente la violencia cultural, de la que se viene hablando más recientemente, se reproduce en los imaginarios y representaciones sociales de autoritarismo, naturalización de la igualdad e injusticia, los cuales legitiman o deslegitiman la violencia misma. Estos tipos de violencia ejercidas en la interacción social hacen que se piense la violencia como un modo de relación, debido a los altos índices de tolerancia a las agresiones que se han alcanzado en Colombia, tanto en espacios

48 URIBE DE HINCAPIÉ, María Teresa. En: Síntesis de los estudios sobre la violencia en Antioquia. INER. Compilador: Pablo Emilio Angarita

49 GALTUNG, Joan. Las tres R: Reconstrucción, reconciliación y reconstrucción. Gernika Gogoratus. España.

comunes como en los íntimos, en donde puede llegar a insertarse dentro de la estructura de relaciones conflictivas como una alternativa de comportamiento. Es por ello que la violencia se tiende a homologar con los conflictos; no obstante, se presenta entre estas dos concepciones una marcada diferencia: la primera se caracteriza por una agresión directa a los/as otros/as que en sí misma cierra posibilidades de cambio; y los segundos dan cuenta de confrontaciones en el ejercicio de poder que permite la construcción de nuevas alternativas.

Históricamente este conflicto se ha desarrollado entre grupos armados organizados que buscan constituirse en actores político-militares, mediante la confrontación con el Estado o frente al régimen político⁵⁰. Por lo tanto, los grupos armados han llegado a muchos lugares del país, a llenar el vacío del Estado y a cumplir las funciones que serían propias de este, como un modo de justificar su acción: “si nosotros no lo hacemos el Estado no lo hace”. Esta situación posibilita que la población en ciertas ocasiones acepte su operar en cuanto le apoya económicamente necesidades básicas, desde una posición calificada por ellos como altruista en la medida que “ayuda” a los más necesitados, acción que en sí misma logra expandir su poder y la aceptación de la convivencia con el actor armado y las normas por él impuestas.

Estos actores también crean redes de poder reflejado en el control social, el manejo de la información, la producción, el comercio, entre otros. En este contexto, cuando otro actor llega a disputar el territorio y eventualmente logra el control, se da paso a las intimidaciones de la población que se considera “base social” del otro bando, circunstancia que ha dejado cientos de civiles muertos, puesto que bajo la lógica de la guerra cualquiera puede ser sospechoso y, por ende, objetivo militar.

50 MORENO Roberto A. conflicto y violencia urbana en Medellín desde la década del 90: algunas valoraciones. En: BALBÍN ÁLVAREZ, Jesús William (Compilador). Violencias y conflictos urbanos: un reto para las políticas públicas. IPC. Colombia. 2003

Dos hitos importantes en esta década son las mesas de negociación: la primera con las FARC impulsada por el Gobierno de Pastrana y las actuales con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) con el Gobierno de Álvaro Uribe. Las negociaciones con las FARC fueron durante tres años (7 enero del 1999- 21 de febrero de 2002) que no tuvieron el éxito propuesto. Después de un alto desgaste de la administración Pastrana, además del fortalecimiento de la industria militar colombiana dirigida por los Estados Unidos desde el Plan Colombia, se agudizó la violencia y los ataques insurgentes, lo que trajo consigo un fuerte rechazo y la finalización del proceso de paz.

En cuanto a las actuales negociaciones con los paramilitares, éstas iniciaron en el 2004, después del 23 de diciembre de 2002 cuando se decretó una ley mediante la cual el gobierno quedó facultado para iniciar negociaciones de paz con cualquier grupo armado; este proceso ha tenido diferencias con el anterior en cuanto a la poca información pública que circula. En la actualidad tienen un amplio dominio territorial desde la violencia y el miedo, sobre el cual está la pretensión de fortalecer el llamado *proyecto político paramilitar*⁵¹ que busca la legitimación de la población, lo que les posibilita un modo diferente de hacer diálogo con la administración, en donde sus exigencias no están acordes con procesos de justicia, verdad y reparación.

Los grupos de autodefensas fueron creados en los años 80. El Congreso denunció en 1987 la existencia de 138 grupos de autodefensa con un total de 650 hombres; estos grupos tuvieron un marcado crecimiento hasta 1997, momento en que se agruparon como Autodefensas Unidas de Colombia, y empiezan a hacer más notables su presencia con acciones directas como AUC. Entre 1998 y 2000, según el Ministerio de Defensa, han crecido en 81 por ciento,

51 "Vamos hacia la creación de un movimiento político". Giovanni Marín, 'comandante R', máximo responsable político del Bloque Cacique Nutibara, de las AUC, habló con Armando Neira, de SEMANA sobre la desmovilización de los 800 paramilitares en Medellín. En: www.elcolombiano.com

cinco veces más que la guerrilla durante el mismo período. Hoy se estima que tienen entre 6.000 y 8.000 combatientes.

Inicialmente, las ciudades eran utilizadas como centro de abastecimiento y paso de los actores armados; sin embargo, su objetivo de dominar la mayor parte de los sectores económicos y políticos de país implica tener el poder de estos centros estratégicos en la medida en que la modernización empieza a concentrarse en ellos, lo que permite la circulación de mercancías y capital. Este objetivo es posible debido a la baja institucionalidad estatal, en una sociedad con altos índices de pobreza y violación de los derechos fundamentales.

Las áreas urbanas representan el poder y la riqueza de las naciones, en la medida en que son áreas de concentración industrial y servicios, centros de decisión política o complejos de transporte y acceso a suministros; y su ataque y defensa está determinado según signifique su control y toma una ventaja táctica o estratégica, por su proximidad a rutas principales de circulación o porque son líneas de comunicación importantes para el sostenimiento de otras operaciones militares⁵².

Por lo tanto, este fenómeno empieza a visibilizarse en los sectores más deprimidos en donde las opciones económicas y sociales son cada vez más escasas; de ahí que una opción laboral sea pertenecer a las filas de un grupo armado o en actividades relacionadas con el narcotráfico. La alternativa estatal frente a estos fenómenos ha sido la persecución a figuras de bajo perfil que no tienen el poder de la maquinaria ilegal, como lo son los jóvenes o los cultivadores de coca. Así los actores armados y el narcotráfico, en conjunto o en confrontación, son fuerzas de notable poder dentro las dinámicas del país y específicamente en Medellín, Cali y Bogotá como ciudades principales.

52 FRANCO RESTREPO, Vilma Liliana. Violencias, conflictos urbanos y guerra: el caso de la ciudad de Medellín en la década del 90. En: Balbín Álvarez, Jesús William (compilador). Violencias y conflictos urbanos: un reto para las políticas públicas. IPC. Colombia. 2003. página 101

Este conflicto armado ha propiciado fenómenos de grandes magnitudes como el de **los desterrados** por la violencia. En el contexto colombiano se pueden visibilizar tres oleadas principales de desplazamiento forzado: la primera por la Guerra de los Mil Días; la segunda por la violencia bipartidista; y la tercera por la violencia política de los últimos años que entre 1985 y 1999 deja alrededor de 1.843.000 colombianos en situación de desplazamiento, es decir, el 5% de la población en donde uno de cada 20 habitantes ha vivido el desplazamiento por violencia, con la desaparición acelerada de lo rural y de la producción agraria⁵³.

Alfredo Molano revela las trampas del lenguaje y el discurso que se utiliza al abordar la cuestión del desplazamiento forzado de población en Colombia. No se puede analizar como una consecuencia o efecto colateral de las acciones de los actores armados; no es un “efecto” del conflicto sino un arma de guerra y una estrategia de acumulación económica. El desplazamiento es mayor en zonas ricas en recursos donde confluyen la violencia por la tierra y la violencia política, pero no lo causa la violencia: la violencia es el instrumento que se utiliza para lograrlo; las verdaderas causas son más profundas y están muchas veces ocultas. Por eso, para comprender sus implicaciones, es necesario analizar las racionalidades de poder que están detrás y los conflictos por el control de territorios y recursos (*Entrevista personal con José Domingo Caldón, vicepresidente del CRIC, Bogotá, 13/7/2001)⁵⁴.

Según este planteamiento, el desplazamiento forzoso corresponde a los sectores más pobres de la población, ubicados en lugares de expansión de grandes proyectos de desarrollo económico y dinámicas de contrarreforma agraria que, por lo tanto, son territorios clave para los actores armados y sus disputas de poder. Estas personas llegan a ciudades que no están preparadas para resolver sus necesidades básicas, por lo tanto, los recién llegados empiezan a construir sus propias maneras de habitarla entre sus costumbres rurales y las nuevas características del espacio; estos barrios de

53 ROJAS RODRÍGUEZ, Jorge E. Desplazados: lógicas de guerra incertidumbres de paz. En: desplazamiento forzado interno en Colombia: conflicto, paz y desarrollo. Memorias del seminario Internacional junio 2000. Editorial Kimpres. Bogotá, 2001. 340 páginas

54 Ibíd.

invasión son entonces una síntesis de la forma específica como sus pobladores recrean el espacio.

La mayoría de campesinos que migran a la urbe no logran vincularse directamente al sistema productivo, por lo que se ocupan en servicios y oficios varios, en la construcción o en pequeñas empresas manufactureras y comerciales, o en la economía informal, siendo pobladores desde la exclusión y la informalidad.

Teniendo en cuenta aquí que la violencia armada no es la única causa de desplazamiento, se le suman los desplazados por la pobreza, los migrantes del desempleo, los que huyen de las tragedias naturales, entre otros. El siguiente mapa muestra cómo Medellín, Bogotá y Cali son las ciudades que mayor número de población en situación de desplazamiento reciben; son personas que llegan con el imaginario de mejores condiciones de vida que en las tierras abandonadas; sin embargo las ciudades no tienen espacio para su recepción y llegan a zonas de exclusión como lo son los sectores populares.

En el ámbito económico, se habla de una economía en crisis:

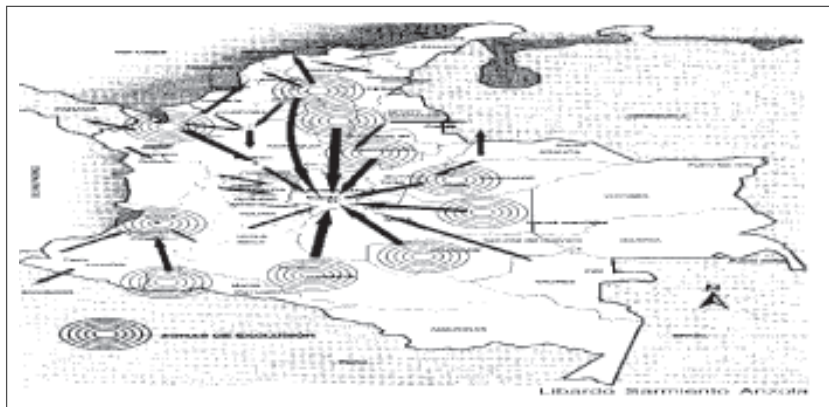
Entre finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, prácticamente todos los países latinoamericanos adoptaron los programas de estabilización y de ajuste estructural prescritos por el Fondo Monetario Internacional. Estos programas están basados en el paquete de reformas económicas y políticas que caracterizan el modelo neoliberal: apertura completa de las economías a los mercados y al capital internacional, recorte del gasto público y eliminación de los subsidios sociales, privatización de las empresas estatales y, en general, el establecimiento del clima más propicio para la inversión extranjera⁵⁵.

Así el Fondo Monetario Internacional delimita unos ejes de acción a los Gobiernos Latinoamericanos, en los cuales restringe los gastos sociales de un modo tajante en busca de actividades que produzcan capital, que sean acordes con el modelo mundial de neoliberalismo y con su apertura al mercado global, además de las exigencias para

55 AHUMADA, Consuelo. el modelo neoliberal y sus impacto en la sociedad colombiana. El Áncora Editores. Bogotá 1996. P. 13

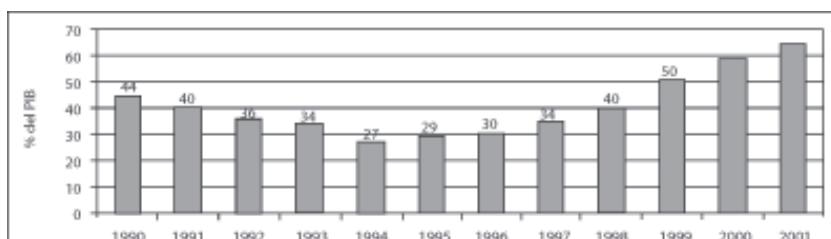
continuar con el “servicio” de crédito internacional, el cual tiene particular importancia para llevar a cabo los Planes de Desarrollo; así en la medida que aumenta la inversión también lo hace la deuda externa por lo que el Banco Mundial influye en las decisiones directas de la economía nacional.

Mapa 5: Desplazamiento forzado por razones de violencia



Este considerable aumento en la deuda externa implica que un alto porcentaje del Producto Interno Bruto se dirija al pago de sus intereses y, por lo tanto, su disminución en la inversión para otros campos como lo social y dentro de estos en la educación, en donde esta política propende por su autofinanciamiento. La globalización implica una apertura externa de la economía con aumento creciente de las importaciones y una presión por la disminución del gasto público en actividades que no generen capital. A ello se le suma la tendencia a la privatización de empresas del Estado, justificadas desde su incapacidad para administrarlas y desde su poca rentabilidad económica, como son las empresas de servicios públicos, en salud, en educación, entre otros; también una tendencia a minimizar el Estado, que posibilita una facilidad en la toma de decisiones transnacionales sobre Colombia.

Matriz 3: Evaluación de la deuda y finanzas públicas en Colombia. Contraloría General de la República. Mayo de 2002



El contexto colombiano se afecta directamente con el movimiento global y el sistema neoliberal, debido a que el país no está preparado para una apertura económica como la propuesta; por lo tanto, desde sus inicios en el gobierno de Barco (1986-1990) y la fuerte instalación en el gobierno de Gaviria (1990-1994) se ha venido aumentando progresivamente una crisis generalizada en el país. Este fenómeno se ve reflejado en la crisis cafetera que empieza hacerse sentir con la caída del Pacto Internacional del Café para mediados de 1989 por medio de la cual -en común acuerdo-, los países productores pactaban la cuota de exportación, por consiguiente, los precios no sufrían variaciones significativas; hoy es regulada por la Bolsa de Valores de Nueva York con lo cual esta dinámica cambia radicalmente.

Este contexto que se viene describiendo tanto en el ámbito social como en el económico se ve reflejado en los altos índices de pobreza y marginalidad en el país, como lo revela el informe de la ONU sobre la pobreza en Colombia: en las cifras del Programa Nacional de Desarrollo Humano (PNDH), en algunos aspectos no solo no hubo mejorías, sino que se presentaron deterioros. Ese es el caso de la indigencia, que se mide como el porcentaje de personas que viven con menos de 2 dólares diarios (menos de 5.000 pesos), que pasó de 21,8 por ciento de la población en 1997 a 25,9 por ciento el año 2003⁵⁶.

56 La pobreza en el país se incrementó en los últimos cuatro años, según un estudio de la ONU. En: www.eltiempo.com. 19 de octubre de 2004.

En el **ámbito político**, son 10 años de gobiernos que evidencian una crisis de gobernabilidad representada en la transformación del Estado como centro en la irrupción del modelo neoliberal, en donde el control se encuentra en las multinacionales y el Gobierno Nacional representa una figura de oferta de servicios para los inversionistas extranjeros, siendo la circulación del capital su principal objetivo y desde este parámetro se dirigen las reglas nacionales, como el Tratado de Libre Comercio, el estatuto antiterrorista, las políticas educativas, entre otros.

De otra parte, el clima de violencia generalizada en el que se ha debatido Colombia, con especial intensidad a partir de los años ochenta, ha sido utilizado por los últimos gobiernos como la justificación para algunas de las reformas neoliberales.

El gobierno de César Gaviria (1990-1994) hace hito en la historia de Colombia debido a las medidas neoliberales que imparte, las cuales implican toda una reforma general del contexto en niveles económicos, políticos y sociales. En este período se dan dos eventos contradictorios: la irrupción de las políticas neoliberales en el gobierno de Gaviria, con su propuesta centralista del capital y de la apertura económica con pocas seguridades sociales para la mayoría de la población, y la aprobación de la nueva Constitución Política colombiana (1991) como una propuesta democrática con unos acuerdos políticos que abren la posibilidad de acción a partidos alternativos y la organización de las minorías como sujetos de derechos. Después de este pacto, los gobiernos han aplicado múltiples contrarreformas que restringen sus acuerdos, entre las que se pueden señalar las reformas tributarias, el cambio de régimen de seguridad social, la reforma de la educación y la reforma laboral, entre otras.

En el año de 1994 se crea la Ley General de la Educación como un mandato constitucional, siendo la primera legislación educativa del país en donde se sistematizan los propósitos nacionales frente a la



educación. Esta ley ha sido objeto de múltiples reformas después de su creación.

Por otra parte, Ernesto Samper (1994-1998) basó su Plan de gobierno “El Salto Social” en las políticas de desarrollo social en busca de una inversión que superara los esquemas neoliberales de la administración de Gaviria. Esto no fue exitoso, en gran parte, por la crisis política del proceso 8.000, que obligó a su gobierno a defenderse de las constantes acusaciones sobre su relación con el narcotráfico. Esta situación puso en tensión la relación del país con los Estados Unidos.

A diferencia de su propuesta de inversión social, la fuerte emergencia económica de su administración, la inflación, la revaluación, los altos niveles de evasión de impuestos y las proyecciones del déficit del gobierno propiciaron fuertes recortes al gasto público y redujeron notablemente las metas del salto social, dentro de ellas, la inversión en educación. Realmente es difícil hacer una pregunta por lo educativo en una administración que estuvo a la defensiva de un proceso penal que dejó su plan de gobierno abierto.

De otro lado, el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) se caracteriza por la ejecución del Plan Colombia (1998) presentado como un capítulo del Plan de Desarrollo con el objeto de impulsar la producción rural participativa en las regiones azotadas por la guerra, la pobreza, la ausencia del Estado y los narcocultivos⁵⁷. En el eje básico del Plan es notable un incremento de la dependencia económica, militar y política, y un mayor involucramiento de los Estados Unidos en el conflicto interno de Colombia. Este Plan se convirtió en el documento oficial más importante de esta administración, como la estrategia económica representada en una

57 AHUMADA, Consuelo. CUATRO AÑOS A BORDO DE SÍ MISMO: LA HERENCIA ECONÓMICA, SOCIAL Y POLÍTICA DEL GOBIERNO DE ANDRÉS PASTRANA. El Áncora Editores. Bogotá, 2002. 319 p

condensación de los compromisos contraídos por el país con el Fondo Monetario Internacional en diciembre de 1999⁵⁸.

Plan de Guerra tiene un costo de US.\$7.558 millones, el 48,5% financiado con recursos del Estado colombiano; 46,6%, de la Comunidad Internacional; y 4,9%, crédito (Bonos de paz). La tercera parte de los recursos se dirigen a los programas de "defensa nacional". El resto del dinero se dirige a programas asistenciales locales, derechos humanos y atención a los desplazados que ocasionará el incremento de la guerra. Este "Guerra contra la Droga" afectará a 590.000 colombianos que habitan en los departamentos de Putumayo y Caquetá. Esta población afectada se unirá a los dos millones de personas en situación de desplazamiento forzoso que actualmente afrontan un deterioro profundo en sus condiciones de vida familiar, cifra que representa el 6,2% del total de la población del país. En una segunda fase, el Plan de Guerra se extiende al centro del país y finalmente al resto del territorio⁵⁹.

Estas situaciones se agravan con la aprobación por el Congreso de un paquete de reformas económicas, sociales y territoriales que afectan directamente a la población como son: ajuste del déficit fiscal mediante la reducción de los salarios públicos; recortes en el gasto social por medio de las transferencias a los municipios y departamentos; freno de inversión pública; control a la evasión de impuestos y ampliación de la base de contribuyentes; normas para reducir los costos y flexibilizar el régimen laboral; reforma a la seguridad social; eliminación de la retroactividad de las cesantías de los trabajadores del sector público; la privatización de activos por 1.300 millones de dólares; la ley 715 de educación.

En cuanto a las políticas educativas en el gobierno de Pastrana se aprueba la ley 715 que da una continuidad a las políticas neoliberales en el país, cristalizando acuerdos con el Fondo Monetario Internacional (FMI) de ajuste fiscal y disminución de la inversión social. También se expidió el decreto 1278 de la profesionalización docente en el que se disminuyen sus regímenes especiales, la

58 Ibíd.

59 SARMIENTO ANZOLA, Libardo. Desarrollo societal, conflicto y territorio desplazamiento forzado interno en Colombia: conflicto, paz y desarrollo. Memorias del seminario Internacional junio 2000. Editorial Kimpres. Bogotá, 2001. 340 p

estabilidad laboral, la formación ofrecida por el Estado, además de aprobar el sistema de evaluación que en la actualidad tiene desestabilizado a todo el sistema educativo del país; el decreto 2912 fue aprobado en el 2001 modificando sustancialmente el régimen salarial y prestacional de los docentes universitarios⁶⁰.

El período de gobierno de Pastrana estuvo cruzado por las negociaciones con las FARC que desde su campaña electoral se convirtieron en el eje central de su plan de Gobierno, con un notable desgaste en un proceso que trajo pocos resultados y una desesperanza en este tipo de negociaciones que se logró incorporar en la población, lo que permitió el apoyo a la propuesta de Álvaro Uribe “Mano dura y corazón fuerte”.

La política de Álvaro Uribe (2002-?) asume que el origen de la violencia está en la debilidad histórica del Estado para ejercer su autoridad y que la seguridad es responsabilidad de las tres ramas del poder, de la comunidad internacional y de los ciudadanos en su conjunto y no sólo del Ejército y la Policía. Dentro de esta lógica, su política se ha centrado en recuperar el control del territorio con la creación de grandes batallones, pelotones de **soldados campesinos**, las redes de cooperantes y una política de recompensas a informantes, involucrando directamente a la población civil en el conflicto armado al nombrarlo como un deber con la patria.

Las políticas de Uribe en relación con la educación siguen todo el sistema neoliberal iniciado en las administraciones pasadas; es en este gobierno en donde se hacen efectivas las medidas de la ley 715, siendo estos últimos años de grandes dificultades para el sector educativo, especialmente en la estabilidad del magisterio a través de un concurso del que no se tiene la suficiente información y de la notable disminución presupuestal para el funcionamiento de las instituciones educativas que, con la fusión, ven más complejo el manejo de los recursos para tres, cuatro o cinco planteles al tiempo.

60 AHUMADA, Consuelo. Cuatro años a bordo de sí mismo. Op. cit.

3.2. Y... ¿Cómo está la educación en este contexto?

La educación es un proceso continuo que permite al educando apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad.

El nivel educativo de una persona le determina, en alto grado, las oportunidades de acceder a los derechos básicos propios de una sociedad democrática y moderna. El empleo, el ingreso, la seguridad social, la participación política, el desarrollo de su vida personal y familiar, el acceso a servicios culturales, a la ciudad y al tecnología, entre otros, están muy ligados con las oportunidades que cada quien haya tenido de obtener mayores niveles de educación. Por esto, la educación es uno de los derechos fundamentales, como la vida, pues garantiza la posibilidad de desarrollarla. Asimismo, es el medio por excelencia para desarrollar la libertad y la equidad, base y sostén de la democracia, cuya plena existencia garantiza el reconocimiento de los derechos inherentes al Estado Social de Derecho⁶¹.

Lo anterior pone de presente la importancia de la educación en el desarrollo de una sociedad y con especial acento en Colombia con la crisis generalizada que viene presentándose durante varios años; esto hace necesaria la búsqueda de nuevas alternativas que permitan acciones claras en pro del tejido social; así la educación es una posibilidad para ello, como acceso a la información y al conocimiento y, en especial, a la pregunta por el ser en interacción con otros dentro de un contexto social. Ello justifica la necesidad de una propuesta educativa fuerte en el país, palabras que se repiten constantemente cuando se habla del tema en los niveles nacional y local; sin embargo, es notable cómo el discurso no se hace real con las medidas tomadas al respecto, que buscan incursionar en la globalización y en el mercado de libre comercio que afectan la inversión social y, por lo tanto, la educación como derecho fundamental.

61 GARAY SALAMANCA, Luis Jorge. Colombia entre la exclusión y el desarrollo. Contraloría General de la República. Colombia, 2002.

- **Las políticas internacionales en educación**

Las políticas educativas están bajo lineamientos internacionales de reducción del gasto público, descentralización, privatización y ajuste fiscal. El Banco Mundial, a finales de los 80, fija una dirección para las políticas educativas de los países endeudados; plantea reducir gasto público y aumentar el recaudo fiscal para pagar los intereses de la deuda y sugiere descentralización administrativa en educación, al igual que el fomento de escuelas privadas o su financiamiento por parte de las comunidades. En este mandato se inscribe el paquete de ajuste de la política educativa impulsada por Andrés Pastrana que tiene como eje central el acto legislativo 01 de 2002 y la reforma de la ley 60 materializadas en la Ley 715⁶².

Estos fuertes recortes presupuestales, y las exigencias del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional bajo el modelo neoliberal, tienen la contraparte de dar continuidad al “servicio” de la deuda, y al tiempo se deben pagar sus altos intereses; esto implica un estancamiento en la inversión de la educación en pro de su autogestión, y por lo tanto disminuir las responsabilidades estatales que no generen ganancias al capital. Sin embargo, la baja en las inversiones sociales no ha sido directamente proporcional a la disminución en el endeudamiento del país, debido a que este dinero se ha utilizado en la guerra o en la expansión del capital financiero.

A ello se le suman las políticas internacionales de la Asociación de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y el Tratado de Libre Comercio (TLC) que implica cambios notables en el modo de administrar las inversiones en educación y específicamente la forma como los países subdesarrollados se relacionan con las lógicas mundiales. EE. UU. y Canadá tienen un amplio dominio en la exportación de servicios educativos, siendo una competencia difícil de soslayar para las ofertas educativas nacionales que en la actualidad son de bajo

62 LIBREROS, Daniel. Compilador. Tendencias de las políticas educativas en Colombia: balance y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional. 2002

nivel, en donde se puede vislumbrar una venta de instituciones Colombianas a inversionistas multinacionales como ya se ha empezado a efectuarse con la privatización avanzada de otros sectores públicos.

En estas nuevas políticas no están incluidas las necesidades del país y los acuerdos internos no son posibles sino se encuentran acordes con los mandatos internacionales, quedando el gobierno nacional supeditado al mercado global y por lo tanto sus políticas como el ingreso de inversionistas multinacionales, el libre acceso, la libre inversión y libre comercio. Además estos productos extranjeros no van acordes con la población, su identidad, la cultura, las dinámicas propias de la comunidad no son parte de un plan de estudios internacional, más bien sus intereses van en pro de la dinámica global y la acumulación del capital.

Los inversores en educación tendrán derecho a establecerse en cualquier país parte del ALCA y a competir por recursos públicos con las instituciones públicas de educación (...) Estas normas son irreversibles; una vez abiertas las fronteras, ningún gobierno puede cerrarlas. Si luego se percata de que estas normas son nocivas al país, no podrá establecer regulaciones o requisitos que aseguren un mejor acceso, una mayor calidad, o precios menos onerosos. En caso de hacerlo, el Estado se expone a multimillonarias demandas por interponer barreras u obstáculos a la libertad comercial⁶³.

La privatización de la educación formal se convierte en obstáculo para la realización del derecho a la educación, pues los altos costos no permiten el acceso a un alto número de población. Además, el ingreso diferenciado a las Instituciones educativas según la capacidad económica de las familias, se convierte, en un mecanismo de segregación social que fortalece la desigualdad de oportunidades entre distintos sectores sociales. Colombia es el único país de Latinoamérica en donde la educación básica no es gratuita.

63 YÉPEZ, Alberto. La educación en el ALCA ¿al servicio de quién? Alcatemas. Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Bogotá 2004. P. 33

En América Latina, tanto como en el África Subsahariana o en el sur de Asia, el principal obstáculo que tienen los países para garantizar la satisfacción del derecho fundamental a la educación está en el peso enorme de la deuda pública y en los consiguientes programas de ajuste que los organismos internacionales han impuesto. Invariablemente, estos países han tenido que reducir los recursos que destinan a la educación y a los demás rubros del gasto social para atender el servicio de la deuda⁶⁴.

La consecuencia del no acceso a la educación es en sí misma una ventaja para las grandes multinacionales debido a la posibilidad de acceder a mano de obra no calificada por bajos salarios al devaluarse cada vez más la remuneración del trabajo y, por lo tanto, disminuyendo su inversión. Es así como bajo la lógica del ALCA la educación se convierte en un negocio muy rentable, con mercado asegurado y una clientela cautiva puesta al servicio de la diferenciación social, que asigna a cada persona, de acuerdo con su capacidad de pago, su futuro lugar en la sociedad. La promesa de salir de la pobreza y avanzar en la escala del éxito social hará que los ciudadanos se esfuercen por tratar de subir algunos escalones, en una pirámide educativa que tendrá unos costos de acceso y permanencia a medida que se asciende⁶⁵.

- **Las políticas educativas en Colombia**

Son diversas las problemáticas de las condiciones educativas en el país. Por ejemplo, los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad. La falta de educación constituye uno de los factores sustanciales detrás de la persistencia de la desigualdad y la concentración de las oportunidades⁶⁶.

Las siguientes cifras dan cuenta de cómo la educación en Colombia ha tenido un bajo nivel de cobertura y calidad sostenida en el tiempo,

64 Ibid. P. 77

65 Ibid. P. 98

66 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan de Desarrollo Revolución Educativa. 2002

y a diferencia del nombrado en las políticas educativas, la tendencia es al descenso. Se tiene como posible móvil de ello la distancia marcada entre los mandatos del gobierno y el contexto del país, en donde se hacen exigencias sin políticas claras de las necesidades de la población en el ámbito económico especialmente, lo que implica que en la apertura de la educación a un modelo neoliberal sea cada vez más difícil acceder a ella.

Matriz 4: Población objetivo de la educación por niveles, 1993-2000⁶⁷

Nivel/años	1993	2000	%	2000 -1993	Crecimiento 1993-2000
Preescolar (5 y 6 años)	1.719.437	1.922.450	11,2%	203.013	1,6%
Primaria (7 a 11 años)	4.148.847	4.575.805	26,7%	426.958	1,4%
Secundaria (12 a 17)	4.832.202	5.073.649	29,6%	241.447	0,7%
Superior (18 a 24)	4.939.529	5.557.876	32,4%	618.347	1,7%
TOTAL	15.640.016	17.129.780	100%	1.489.764	1,3%

FUENTE: Cálculos de la misión social basados en datos de población del DANE

Es notable el alto número de personas en edad escolar que hay en el país, especialmente de jóvenes que son la población más vulnerable en la medida que no hay la oferta para tanta demanda; esta razón se repite en las políticas educativas, teniendo como medida un aumento de cupo no planeado que afecta la calidad de la educación y la dinámica escolar propia de cada institución. Para muchos de estos niños/ as y jóvenes la educación no es una alternativa: debido a los altos índices de pobreza ingresan en mercados laborales o actividades delictivas a corta edad para ayudar económicamente en el sostenimiento de sus hogares.

La disminución general de la tasa de escolarización y las dificultades para la culminación del ciclo educativo se presentan en la matriz 5, lo cual se evidencia en los altos grados de deserción, para lo cual las

67 CORPOEDUCACIÓN y Otros. Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Casa Editorial el Tiempo, Fundación Corona y Fundación Antonio Restrepo Barco. Bogotá, 2001. p 139

políticas educativas toman como medida el control extremo que solo permite la repitencia del 5%.

Matriz 5: Tasas brutas de escolarización por nivel educativo, 1985-2000⁶⁸

Niveles	1993	1997	1998	1999	2000	Var. 1993-2000
Preescolar	39,2	41,8	41,7	43,6	46,8	7,6
Primaria	118,5	113,9	113,1	113,1	111,2	-7,3
Secundaria	63,9	82,5	81,7	81,8	84,2	20,3
Superior	15,7	22,5	22,4	20,7	22,2	6,5

FUENTE: Cálculos Departamento Nacional de Planeación, basado en encuestas de hogares de septiembre de cada año

Pese a hablar de disminución en la tasa de analfabetismo nacional, los datos alertan una marcada debilidad cuando un país tienen tantas personas sin un conocimientos básico en lectura y escritura; muchos/as de ellos/as son jóvenes lo cual precariza más su situación laboral y remuneración económica.

Como estrategias para atender estas problemáticas educativas se definen reglamentaciones y planes nacionales que obedecen a lineamientos internacionales y, como se presentó antes, contribuyen a desmejorar la calidad de vida de la población. Una de estas estrategias es el **Plan decenal de educación** que responde a:

La necesidad de dotar al país de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo se fundamenta en la comprensión de que la educación, como principal fuente de saber, se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación. La complejidad de los procesos productivos y de la vida social ha convertido el conocimiento en un bien esencial para la supervivencia y proyección de las naciones. El momento histórico nacional y mundial nos coloca ante la certeza de que una apuesta al futuro de la nación y sus gentes es una apuesta por la educación⁶⁹.

68 Ibid.

69 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1996- 2005

Para ello se pretende implementar estrategias como integrar distintas formas, niveles, modalidades y sectores de la educación; elevar su calidad por medio de la cualificación de los educadores; el desarrollo curricular y pedagógico; el mejoramiento de ambientes escolares y la dotación de las instituciones; la programación de investigaciones; la ampliación de la jornada; el premio a la excelencia; la expedición pedagógica nacional; la producción y distribución de textos, libros, material didáctico, también la información en ciencia, tecnología, educación y pedagogía; los programas de medios de comunicación y recursos telemáticos; la universalización de la Educación Básica; la ampliación de la cobertura; y el fortalecimiento de la educación no escolarizada. También tiene un componente de equidad desde la promoción en el sistema educativo: equidad de género y programa de atención a las poblaciones en situación de desplazamiento, en áreas rurales y minorías étnicas.

La financiación del Plan propone ser compartida por los gobiernos en mandato en los diez años de su desarrollo, tanto del orden nacional como territorial y local, las organizaciones y personas de la sociedad civil y los beneficiarios directos del mismo.

Al año 2004 después de nueve años del Plan Decenal de educación es claro que sus objetivos, propósitos y metas no han sido cumplidos, y la educación en Colombia hoy no es de alta calidad, ni tiene una alta cobertura, ni han disminuido en notable porcentaje los niveles de analfabetismo; es un Plan que se construye desde lo discursivo pero que no llega a un nivel real, pues son mucho más fuertes los pedidos internacionales y la guerra que el tener una población educada.

Los lineamientos del Plan Decenal se refrendan en la **Ley General de educación – ley 115 / 94-** donde se nombra como fin de la educación el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida y demás derechos humanos, la participación en decisiones de la nación, respeto a la ley y símbolos patrios, la adquisición y generación

de conocimiento, estudio y comprensión crítica de la cultura nacional, el fomento de investigación y creación artística, desarrollo de capacidad crítica reflexiva y analítica, conciencia del cuidado del medio ambiente, promoción y preservación de la salud, capacitación en desarrollo tecnológico, acompañada de una evaluación constante de los/as educadores/as, directivos y estudiantes, y en su conjunto la calidad de la educación.

Art. 4 - El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo⁷⁰.

La creación del manual de convivencia tiene un lugar relevante en esta ley, en el cual se definen los derechos y obligaciones de los/as estudiantes, los padres o tutores y los/as docentes. En cuanto a los docentes se habla de su actualización profesional, nombrada en las políticas educativas, de llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, mejorar permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. Como deber del Estado se encuentra garantizar el derecho al pago oportuno y al reajuste periódico de las pensiones y salarios legales, y en ningún caso desmejorar los salarios y prestaciones sociales de los/as educadores/as.

Con la ley general de la educación se habla de comunidad educativa como un grupo de personas conformado por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, que participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en el desarrollo del establecimiento educativo.

70 LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN. LEY 115 DE 1994

Este Proyecto Educativo Institucional (PEI) propende por una autonomía escolar en su construcción, dependiendo de las características propias de la institución y sus objetivos. Esta autonomía tiene la pretensión de vincular los currículos educativos a las necesidades de la población. Esta ley le da un importante lugar a la familia como parte esencial del proceso de formación escolar, y es un espacio para la confluencia de las diferentes figuras involucradas en este proceso, mediante canales de diálogo y transformación. De igual manera, los estudiantes empiezan a tener un lugar en la toma de decisiones institucionales desde el consejo directivo como el ente principal dentro del organigrama.

Esta ley abre otro tipo de posibilidades a la comunidad educativa en cuanto a participación activa de diferentes instancias como docentes, estudiantes y padres de familia y genera procesos democráticos en la institución, en la construcción del PEI que involucra a todas las instancias para dar directrices de futuro a cada institución de manera autónoma; introduce la pregunta por la democracia en la escuela, la toma de decisiones, la recepción de propuestas, la autonomía escolar. Aunque estos procesos en sí mismos tienen sus dificultades, son planteamientos de participación democrática que aportan importantes elementos a la construcción institucional y educativa.

Pese a los avances en los intereses de democratización de la escuela con esta ley, se inicia su desmonte como sucede también con la constitución del 1991. Un ejemplo de ello es la **ley 715 del 2001**

Es evidente el carácter regresivo de la reforma sustentada en el Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno que intensifica la aplicación del modelo neoliberal. La desfinanciación del sector educativo, la profundización de la racionalización y el erosionamiento de la carrera docente son medidas que el gobierno ha impuesto como dictamen de los organismos internacionales de crédito⁷¹.

71 CEID – FECODE. Algunas consideraciones sobre el acto legislativo 01 y la ley 715.

La financiación de la educación comienza a descentralizarse, para dirigir la responsabilidad a los municipios y distritos, desplazando desde el Estado su financiamiento e ingresar a una educación basada en la teoría del capital social. Acompaña este proceso el sistema de participaciones, basado en estándares técnicos y administrativos definidos por la nación, que buscan el financiamiento de proyectos educativos, el mantenimiento y mejoramiento de la calidad y cobertura, las inversiones de infraestructura y dotación. Los costos amparados con estos recursos no pueden generar gastos permanentes a cargo del Sistema General de Participaciones y, si se excede el monto, los municipios tienen autonomía local para pagar con recursos propios lo que haga falta⁷².

Como criterios de distribución, la participación para educación del Sistema General de Participaciones será distribuida por municipios y distritos: la Nación definirá la metodología para el cálculo de la asignación por alumno, y anualmente fijará su valor atendiendo las diferentes tipologías, sujetándose a la disponibilidad de los recursos del Sistema General de Participaciones⁷³. Los recursos son asignados por el número de alumnos matriculados de acuerdo con el esquema que el gobierno expide; por lo tanto, la asignación por alumno no corresponde con su valor real sino con el resultado de dividir un monto fijo entre los matriculados, llegando incluso a la paradoja de recibir un “menor valor por cada alumno” si aumenta globalmente la matrícula, valores que en muchas ocasiones son escasos para el funcionamiento total de la institución; por lo tanto, los padres/madres de familia deben asumir ciertos gastos para el autosostenimiento de los establecimientos educativos. Esta ley impone la política del subsidio a la demanda, pasó de la financiación de la oferta a la financiación por costo *per cápita* de alumnos/ as atendidos/ as.

72 LIBREROS, Daniel. Op. Cit.

73 REPÚBLICA DE COLOMBIA - GOBIERNO NACIONAL. LEY 715 DE 2001 (diciembre 21). Bogotá, D. C., a 21 de diciembre de 2001.

Ley 715 establece el nuevo sistema escolar. Se convierten los colegios en “empresa social del Estado”, con autonomía administrativa, financiera y laboral. Los planteles tendrán que vender los servicios para subsidiar el déficit que se genere, genera lucha por estudiantes y estrategias de mercadeo⁷⁴.

Los departamentos, distritos y municipios certificados prestan el servicio público de la educación a través de las instituciones educativas oficiales, y cuando se demuestra insuficiencia en dichas instituciones contratan la prestación del servicio con recursos del sistema general de participaciones con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos de reconocida trayectoria e idoneidad acreditada, como otro paso a la privatización en la medida que se empiezan a vender servicios a través de terceros.

En esta búsqueda de aminorar costos y ganar en cobertura y “calidad educativa”, la 715 faculta a los gobernadores y alcaldes para, en caso de ser necesario, crear, fusionar, convertir o suprimir los empleos que demande la reorganización de las plantas de personal, siguiendo los procedimientos que establezca la Nación, generando inestabilidad de docentes y administrativos. Ello ha traído varias dificultades en la medida que se recarga trabajo sobre ciertas personas en pro de esta disminución de presupuesto, además de fusionar instituciones en donde se pueden generar procesos de exclusión.

Por la cobertura educativa se establecen estándares de hacinamiento escolar, aumentando el número de estudiantes por docentes. Se cambia la función de los rectores, ya no son docentes, son gerentes que cumplen con evaluación y estandarizaciones curriculares. Por ello deben repensar los costos educativos. Como hay que cumplir con estándares la preocupación de directivos se centra en administración y efectividad en el manejo de insumos⁷⁵.

Esta serie de características contrasta con la idea de cobertura educativa, disminución de la deserción y el analfabetismo, y calidad de

74 LIBREROS, Daniel. Op. Cit

75 Ibíd.

la educación; sin embargo, empiezan a ser metas directamente de las instituciones educativas que a pesar del contexto colombiano y los índices de pobreza deben alcanzar unos estándares de los cuales depende su certificación, es decir, los mandatos nacionales que son los mandatos internacionales, se olvidan de las características de la población colombiana con unas exigencias difíciles de cumplir con un presupuesto paupérrimo y una sobrecarga laboral con pocas posibilidades de ascenso para los/as docentes. Frente a ello no se presentan alternativas de acción en la escuela como territorio en donde confluyen de manera micro las dinámicas nacionales y mundiales; a diferencia se encuentran los mandatos del mercado global que atraviesan los políticas de un modo claro, quedando el interrogante de cómo cumplir con dichos mandatos cuando el contexto colombiano es tan complejo y olvidado en estas leyes. ¿Cuál es el interés estatal de una educación pública en estas condiciones?

3.3 Contexto barrial e institucional

La caracterización de los entornos inmediatos a las tres escuelas, como referentes del contexto en tanto inciden en los conflictos escolares, son narradas a continuación para analizar las interrelaciones del territorio escolar con el barrial.

Para ello se recurre de manera sucinta a la historia de poblamiento de los sectores, a las condiciones socioeconómicas de la población, a los conflictos por la seguridad y convivencia y, finalmente, a la situación educativa en la UPZ Ismael Perdomo de Ciudad Bolívar en Bogotá, la comuna 15 del Distrito Agua Blanca en Cali, y la comuna 13 en Medellín.

La pregunta por condiciones objetivas de las Instituciones Educativas La Estancia San Isidro Labrador, la Presentación y Eduardo Santos es la parte final de esta contextualización que pretende incitar a la reflexión de la interdependencia de la escuela y la sociedad como lo plantea la pedagogía crítica.

3.3.1 Contextualización localidad ciudad Bolívar de Bogotá, la upz Ismael Perdomo y la institución la estancia – San Isidro Labrador

Bogotá es la capital de la República de Colombia. Está situada en la cordillera Oriental de los Andes a 2.650 metros de altura sobre el nivel del mar y a 4 36' norte de la línea ecuatorial, su clima es de 14°C. Su población para el 2002 se calculó aproximadamente en ocho millones de habitantes, lo cual corresponde al 15% del total de la población colombiana. El 66% de los habitantes son población económicamente activa. Bogotá aporta 12.5 billones de pesos en impuestos a la nación y el 50% del producto interno bruto del país. Fue fundada por Gonzalo Jiménez de Quesada el 6 de agosto de 1538 y administrativamente se encuentra dividida en 20 localidades que cubren todos los sectores de la ciudad; cada una de ellas tiene un Alcalde Local y una Junta Administradora Local.

La localidad de nuestro interés es la 19, denominada Ciudad Bolívar cuya Alcaldía Menor se crea con el acuerdo 14 de septiembre 7 de 1983, definiendo sus límites al sur de la capital, en la margen izquierda del río Tunjuelito; al oriente, limita con Tunjuelito y Usme, al norte con la localidad de Bosa, al occidente con el municipio de Soacha⁷⁶ y al sur con la localidad de Sumapaz⁷⁷.

De la localidad 19 nos concentramos en una de las ocho unidades de Planeación Zonal UPZ en Ismael Perdomo. Cinco de estas Unidades son de tipo residencial de urbanización incompleta (San Francisco, Lucero, El Tesoro, Ismael Perdomo, Jerusalén); una es de tipo residencial consolidado (Arborizada); una de tipo predominantemente dotacional (Monte Blanco) y una es de desarrollo (El Mochuelo). La UPZ Ismael Perdomo se localiza al extremo noroccidente de la loca-

76 De los municipios que rodean a Bogotá, Soacha es de los más grandes, tiene 365.000 habitantes y 380 barrios.

77 Esta conexión de Bogotá con el Sumapaz, el norte del Tolima y los Llanos Orientales es valorada como una posición estratégica para las guerrillas.

lidad y limita al norte con la autopista del Sur, al oriente con la avenida Ciudad de Villavicencio, al Sur con la avenida Jorge Gaitán Cortés, Desarrollo Jerusalén, Zanjón La Muralla, y al Occidente con límite administrativo del Distrito Capital con el municipio de Soacha.

Comparativamente con Bogotá, la localidad de Ciudad Bolívar tiene una de las mayores concentraciones de población. Para 1993 habitaban 418.609 según el censo por localidad - Bogotá D.C., 1973, 1985, 1993⁷⁸. El Departamento Administrativo de Planeación Distrital, sin contar con el efecto de la migración, estima que para el año 2010 habrá 855.259 habitantes⁷⁹. Es la tercera localidad más extensa de Bogotá, con 12.998,46 hectáreas, de las cuales el 74% pertenecen a suelo rural y su parte urbana la conforman tres sectores que comprenden 341 barrios, de ellos 139 son legalizados y otros están en proceso de legalización. Se estiman en más de 2.000 viviendas refugio y con hacinamientos de 12 personas en un cuarto⁸⁰. Predominan los asentamientos ilegales ubicados en zonas de alto riesgo, especialmente por las características topográficas onduladas y de grandes pendientes⁸¹.

Esta localidad tiene el porcentaje más alto de población en condición de pobreza y de miseria, es decir, el 32,77% de su población, lo que equivale a que alrededor de 196.000 personas están en condiciones de hacinamiento crítico, con viviendas inadecuadas o con carencia de servicios públicos especialmente de acueducto y alcantarillado, con hogares que tienen alta dependencia económica y donde por lo menos un niño de 7 a 11 años no asiste al colegio. Es la segunda localidad con más baja disponibilidad de servicios

78 JIMÉNEZ, Libia Marcela. Perfil socio – cultural de las y los habitantes de la localidad 19 Ciudad Bolívar. Centro Administrativo de Educación Local -Cadel Ciudad Bolívar. Documento

79 VILLAMIZAR, Rosa. ROJAS, Zonia. ZAMORA, Sara. Estudio exploratorio comparativo sobre la relación jóvenes y conflictos urbanos por territorio, participación política en las comunas 7 de Barrancabermeja, 13 de Medellín y 15 de Cali y la zona colindante de Altos de Cazucá y Altos de la Estancia en Bogotá. 2003

80 Alcaldía Local, 2000:17, citado. VILLAMIZAR, Rosa. ROJAS, Zonia. ZAMORA, Sara. Op.cit.

81 JIMÉNEZ Libia, Op cit.

públicos de la capital; de acuerdo con las estadísticas del último censo, el 75% de las viviendas ocupadas posee servicio de energía eléctrica, acueducto y alcantarillado. El 23% sólo cuenta con uno de los servicios anteriores y el 2% restante no cuenta con ninguno⁸².

Ciudad Bolívar tiene las tasas de inasistencia y analfabetismo más altas de la ciudad según datos de la Alcaldía: De los habitantes mayores de cinco años, el 5% han cursado solo preescolar; 47%, primaria, 36%, secundaria; 3%, universidad; y el 9% no tienen ningún nivel educativo. Así mismo, la formación básica secundaria es el nivel con la mayor tasa de reiniciación, reprobación y deserción⁸³.

Generalidades de la localidad de Ciudad Bolívar

Población	1.200.000 Habitantes. 51.5%, femenina, 48.8 % masculina UPZ Ismael Perdomo: 113.780 habitantes
Población Joven	58.3 % son menores de 26 años
Extensión	12.998.46 hectáreas, la tercera más extensa de Bogotá
Estratos 1	59.7 %
Estratos 2	35.6%
Estratos 3	4.5%
Condición de pobreza	26.1%
Condición de miseria	6.7%
Viviendas	2000
Acueducto, alcantarillado y energía	75%
Solo una de las anteriores	23%
Ninguna de las anteriores	2%
Analfabetismo e inasistencia	Tasa más alta de la Ciudad
Instituciones oficiales	35
Instituciones privadas	130.
Población edad escolar	el 94.54% de esta población esta en estratos 1 y 2

82 Ibíd.

83 Alcaldía Local, 2002.

- ***Historia del poblamiento de Ciudad Bolívar***

La localidad 19 se empezó a poblar en el año 1948, como resultado de un proceso de colonización urbana, consentida por lo propietarios de las haciendas, ladrilleras y canteras allí existentes. En los últimos 40 años, Ciudad Bolívar ha sido lugar de recepción de familias desplazadas por la violencia de todo el país, así como de personas expulsadas por el mismo desarrollo urbanístico de Bogotá. En un comienzo, la población desplazada procedía de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Tolima; principalmente de zonas rurales, y del centro de la ciudad. Con la continuidad y expansión del conflicto interno nacional han llegado a la localidad desplazados procedentes de los departamentos del Chocó, Nariño y Cauca entre otros⁸⁴. Se comenzó una parcelación de grandes haciendas aledañas al Distrito Capital, conformándose los primeros asentamientos subnormales en la década del cincuenta, con los barrios Meissen, San Francisco, Buenos Aires, Lucero Bajo, La María, situados en las partes bajas y medias de la localidad, y cuyos pobladores eran oriundos del Tolima, Boyacá y Cundinamarca; se estima que para los años setenta la población había ascendido a los 50.000 habitantes. Un segundo poblamiento se da entre los años 1970 – 1980, al crearse barrios de invasión y urbanización pirata con la salida masiva de los campesinos de sus tierras por efectos de la violencia armada y el ideal de mejores oportunidades en la ciudad. De este proceso llegan personas provenientes de Boyacá, Tolima, Cundinamarca y los Santanderes. Al encontrarse en una ciudad que no tiene las condiciones para albergarlos empiezan a ubicarse en los sectores lejanos como en este caso la localidad 19, así se crean barrios como: Los Sauces, La Estrella, El Tesoro, Luceros Medio y Alto, Capri y se consolida San Joaquín⁸⁵.

84 VILLAMIZAR, Rosa. ROJAS, Zonia. ZAMORA, Sara. Op.cit

85 JIMÉNEZ, Libia. Op. Cit.

De otro lado, se crean a través del programa “lotes con servicios”, con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo, los barrios Sierra Morena, Arbozadora Alta y Baja, asentamientos que en menos de veinte años generaron polos de concentración de sectores marginados tanto en el país, como en la misma ciudad.

La población de Bogotá como Distrito capital ha aumentado notablemente y, en ésta, el número de habitantes de Ciudad Bolívar como importante receptor de población en situación de desplazamiento. En 1973 Bogotá tenía una población de 2.496.172 habitantes de los cuales el 1,42% (35.451) habitaba en la localidad de Ciudad Bolívar; entre este año y 1985 la localidad incrementó su población en 290.667 habitantes, lo que le representó un aumento del 7.65%; para 1993 la localidad mantuvo un dato similar al reportar el 7.69%⁸⁶. **Actualmente Ciudad Bolívar cuenta con una población aproximada de 1.200.000 habitantes**, entre los que prevalece la población femenina con 51.5%, sobre la masculina, con un 48.8%, a excepción del grupo menor de 10 años de edad, en donde existe una mujer por cada hombre⁸⁷. El 59.7% pertenecen a estrato 1 para un total de 375.477 personas; el 35.6%, a estrato 2, con 224.309 personas; y 4.5% a estrato 3 con 28.886 personas; con una población en situación de pobreza del 26.1% para un total de 156.487 personas y 6.7% en situación de miseria para un total de 40.276 personas. Contrastando con el porcentaje más alto de su población en condición de pobreza y de miseria respecto del total de su población de la ciudad.

- **Condiciones socioeconómicas de población y equipamientos colectivos**

La mayor parte de la población es subempleada o se dedica al trabajo informal cuya principal actividad es el comercio: tenderos y

86 Población ajustada - Fuente: DANE, Censos de Población y Vivienda

87 Ibíd.

vendedores ambulantes y estacionarios. Le siguen los servicios entre los cuales sobresalen la venta de alimentos, la peluquería, el taller de mecánica, plomería y servicio de limpieza y, en tercer lugar, están las manufacturas, como la zapatería, la carpintería, las confecciones y la ornamentación. La mayor parte de la población es subempleada o viven del llamado rebusque. Otros son empleados en fábricas y en empresas de diferentes sectores de la capital. Sin embargo, un alto número de pobladores son desempleados, lo que, para la alcaldía, eleva la delincuencia⁸⁸.

Por su parte, las mujeres de la localidad -el 52% de la población-⁸⁹ se dedican al sector informal, bien sea lavando ropas, aseando oficinas o en otro tipo de trabajos no calificados. En el proceso organizativo es de resaltar la participación femenina, en la mayoría de los casos mujeres cabeza de familia, quienes parten de la urbanización pirata a la lucha colectiva con otros habitantes para materializar “el sueño de su casa propia” con servicios, lucha que significó duros enfrentamientos con la fuerza pública⁹⁰ y son enunciados como hitos en el desarrollo de la localidad.

En el tema de equipamientos colectivos, esta localidad es la que presenta menos dotaciones en relación con el total de su población, especialmente en centros educativos y de bienestar infantil, teniendo en cuenta que el 29,6% de la población de la localidad corresponde a menores de 12 años, y el 28,7% representa la población joven entre los 13 y 25 años; esto equivale a que el 58,3% de la población de Ciudad Bolívar, es decir 350.000 personas, son menores de 26 años. La localidad cuenta con una amplia producción artística, destacando el trabajo realizado por: grupos juveniles, grupos de teatro, grupos musicales de rap, hip hop, rock, folklórico, entre otras.

88 Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2002

89 VILLAREAL Barón, José Miguel. Diagnóstico educativo local Ciudad Bolívar. Bogotá D.C. 15 de abril de 2004

90 VILLAMIZAR, Rosa. ROJAS, Zonia. ZAMORA, Sara. Op.cit

La UPZ Ismael Perdomo es una de las zonas residenciales más extensa con 554,89 ha y 113.780 habitantes para el 2002, distribuidos en estrato 1= 58.713, estrato 2 =48.764 y estrato 3 = 6.303. Son 22.930 viviendas con 236.853 hogares con una población promedio de 1.2 por hogar. Tiene una amplia zona industrial ubicada al norte, junto a la autopista Sur. Cuenta, además, con una zona dotacional en el sector de Sierra Morena. Esta UPZ de Ismael Perdomo figura con 65 barrios⁹¹ que junto al Lucero con 69 tienen el más alto número de barrios, considerando que para el 2000 solo 33 barrios han sido legalizados⁹². La localidad de Ciudad Bolívar tiene 295 parques de los cuales Ismael Perdomo cuenta con 72 parques verdes.

Respecto a la seguridad ciudadana la localidad tiene 7 CAI, 1 en el Ismael Perdomo; en defensa y justicia, la UPZ cuenta con 1 inspección, 1 comisaría, 1 casa de justicia y 1 unidad de conciliación; respecto a la administración pública se tienen 2 para un total de 7 equipamientos urbanos, el mayor, seguido de Lucero con 3. Para el 2000 como zonas de alto riesgo -60 en la localidad- se tienen 50 manzanas en Ismael Perdomo.

Esta UPZ tiene como equipamientos urbanos 12 salones comunales, 1 biblioteca y 1 casa cultural. Respecto a la salud, se cuenta con 2 unidades primarias de atención en salud, 2 unidades básicas de atención, no tiene hospital de primer nivel, el único de la localidad está en San Francisco. En total, son 21 las instituciones prestadoras de servicio de salud privado que junto a San Francisco que cuenta con 26 son quienes más entidades de salud privada tienen. En equipamientos educativos tiene un total de estudiantes de 13.093

91 Entre los barrios más referenciados por los sujetos entrevistados en la investigación por la residencia de jóvenes estudiantes de la Institución Educativa la Estancia- San Isidro Labrador están la Galicia, la Estancia barrio donde está situada la sede A de la Institución, San Isidro donde está la sede B, la Galicia, María Cano, Perdomo Alto, Sierra Morena, Tres reyes, Casalona, Bella Estancia y Casa Grande entre otros.

92 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. - Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Subdirección de Desarrollo Social - Área de desarrollo humano y progreso social. Monografía localidad de Ciudad Bolívar. Aspectos físicos, sociales y demográficos. Bogotá, D.C., enero de 2003

que se distribuyen en 5 instituciones educativas oficiales y 8 sedes, y 33 instituciones educativas privadas; conjuntamente con la UPZ de Arborizadora es quien más tiene instituciones educativas privadas⁹³.

- **Seguridad y convivencia**

A pesar de la tendencia a reducción de homicidios en Bogotá y en Ciudad Bolívar en el 2001⁹⁴ la agresión es la causa que ocasiona el mayor número de casos de muertes en el total de población de Ciudad Bolívar, con 280 muertes y con una tasa de 4,7 personas muertas por cada 100.000 habitantes; esta causa se presenta en todos los grupos de edad, a excepción del grupo de personas de 60 años y más.

Esta causa de muerte tiene relación con fenómenos que históricamente se reconocen en la localidad 19: la presencia de grupos de delincuencia común organizados desde pandillas y combos juveniles. Según la información socializada⁹⁵ en la investigación que inicia en el 2002 a cargo de Leandro Ramos del IDRIPOL, Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud, se reporta que 12.000 jóvenes hacen parte de las 803 pandillas que están en Bogotá y Soacha, el 95% de las cuales son de estratos 1 y 2, aduciendo que son los conflictos familiares una de las principales causas de vinculación a estos grupos. Según esta información el incremento ha sido progresivo en los últimos 10 años pasaron de 107 (1994) a 691 (2004). Ciudad Bolívar tiene 204 pandillas⁹⁶ (el 25.4 %) y Soacha 112 (14%), seguidas de Usme con 72, Kennedy 71, Rafael

93 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Op cit.

94 D.C DAP: Subdirección de desarrollo social, proyecciones de población y cálculos Bogotá. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Los homicidios registrados en Bogotá y Ciudad Bolívar respectivamente son: En el año de 1997: 2820, 352; en 1998: 2482, 295; en 1999: 2458, 335; en 2000: 2249, 263; en 2001: 1993, 250 y en 2002 1904 y 271.

95 "Bogotá tiene 12 mil pandilleros". En: El Tiempo viernes 22 de abril del 2005 Pág. 1-2

96 Reconocidas con los nombres de: Los Pecas, Los Motas, Los Romilocos, Los Brother, Los Menos y Los Quicos, entre otros.

Uribe 65 y Suba 5. Lo que nos indica que es hacia el Sur de Bogotá que se concentran estas pandillas delincuenciales que se caracterizan por el hurto a personas, a automóviles, a entidades comerciales, financieras y residenciales; también a delitos como sicariato, extorsión, venta de drogas, estafa, secuestro y violación según la fuente de estudio “Características, dinámicas y condiciones de emergencia de pandillas en Bogotá”. A continuación se ilustran los casos de delitos por hurto en la localidad desde 1995.

Matriz 6: Número de delitos de impacto en Ciudad Bolívar, años 1995 a 2002

Delitos	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Hurto a personas	335	268	358	346	251	282	251	259
Hurto a residencias	40	48	70	43	37	47	37	141
Hurto a establecimientos comerciales	26	20	52	60	47	37	36	67
Hurto a entidades financieras	2	4	11	0	3	3	2	0
Hurto de vehículos	97	80	130	146	188	256	265	184
Hurto de motos	39	45	60	63	40	49	34	32
Total	539	465	681	658	566	674	625	683

Fuente: Centro de Investigaciones Criminológicas de la Policía Metropolitana 1995 a 2001.

DAPD, Subdirección de Desarrollo Social, proyecciones de población y cálculos, Bogotá, D.C.

Es de resaltar el incremento del hurto a residencias entre el 2000 y el 2001 y los temores que estos hechos detonan en las familias; en segundo lugar, el hurto a establecimientos comerciales y las denuncias frecuentes que los comerciantes hacen a la policía de la presencia de grupos de jóvenes en las esquinas de los barrios. También, la reducción del hurto de vehículos y de motos que coincide

con el incremento de medidas de control desde la fuerza pública para evitarlo⁹⁷.

De otro lado, respecto al conflicto político armado, la importancia estratégica de la localidad de Ciudad Bolívar por comunicar la capital nacional con la región del Sumapaz, con el norte del Tolima y con los Llanos Orientales, se convierte en un lugar estratégico para las guerrillas; por tanto, desde las visiones del Estado y el paraestado deben ser controladas. Según el estudio exploratorio de jóvenes y conflicto urbano⁹⁸ existen diferentes versiones sobre el porqué los actores armados del conflicto nacional hacen presencia en estos sectores:

- Por la existencia de grandes industrias (madereras, ladrilleras, curtidoras, cementeras),
- La percepción como focos de insurgencia por las condiciones de pobreza,
- La ubicación sobre la Autopista Sur de Bogotá por donde circula gran parte de productos comerciales que abastecen la ciudad y que ella envía al resto del país,
- Además por su importancia en la comunicación entre Bogotá y el sur del país.

Consideramos que no existe un único factor de interés, sino que la conjugación de todos hace que se manifieste la presencia de actores armados. En los últimos años se denuncia la presencia de paramilitares en la localidad, que llevó a pronunciamientos públicos del actual Alcalde Mayor de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, en la audiencia pública de seguridad que realiza en abril del 2005 en la localidad por los grupos que pretenden atemorizar a la población

97 Centro de Investigaciones Criminológicas de la Policía Metropolitana 1995 a 2001. DAPD, Subdirección de Desarrollo Social, proyecciones de población y cálculos, Bogotá, D.C.

98 VILLAMIZAR, Rosa. ROJAS, Zonia. ZAMORA, Sara. Op.cit

desde el chantaje y el miedo: *“Detrás del miedo están los paramilitares y este alcalde no va a permitir que haya ‘paraestados’ dentro de la ciudad”*, dijo Garzón⁹⁹. Igualmente el alcalde de la localidad de Sumapaz denuncia la amenaza e intimidación que están haciendo grupos armados en Bogotá, los pobladores anuncian que llegaron los paramilitares y la situación se agudiza con el asesinato de tres jóvenes dedicados a labores agrícolas que el ejército presenta como guerrilleros muertos en combate¹⁰⁰.

- **La situación educativa**

De otro lado, *en relación con la situación educativa en Bogotá*, el Plan de Desarrollo “Bogotá sin indiferencia” afirma que en el 2003 las circunstancias frente a lo educativo son un reflejo de la situación general del país. Con respecto a la cobertura, este plan sectorial presenta que 25.000 niños, niñas y jóvenes abandonaron el sistema educativo oficial y

- 48.000 niños, niñas y jóvenes de los estratos 1 y 2 no asistieron a la escuela. El 40%, por falta de dinero según la encuesta 2003-DANE. Los siguientes datos presentan la relación entre pobreza, miseria y sistema educativo; las dificultades económicas han influido a niños/as y jóvenes en la dinámica de insertarse en un medio laboral para el sostenimiento familiar y por lo tanto abandonan el sistema educativo¹⁰¹.
- El 16.3% de los jóvenes vive en condición de miseria y el 26% en situación de pobreza.
- Sólo el 44% asiste al sistema educativo.

99 Lucho Informa. Bogotá sin indiferencia. Nota de abril 12 del 2005

100 “Bogotá tiene 12 mil pandilleros” En: El Tiempo viernes 22 de abril del 2005 P. 1-2. Otra de las noticias que reportan la situación de asesinato de 45 jóvenes “Conflicto Urbano en Bogotá: Vientos de guerra”. En: El Espectador, Bogotá 5 de octubre del 2002

101 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN - ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ – Bogotá sin indiferencia. Plan sectorial de educación 2004 – 2008 “Bogotá: una gran escuela”.

- Casi el 50% de los jóvenes entre 14 y 26 años abandona la escuela luego de estudiar algún grado de educación media.
- Entre los jóvenes de 18 a 26 años el desempleo alcanza el 30%, el 8% son jefe de hogar, no hay escenarios para la participación y decisión de los jóvenes
- 107.000 jóvenes tienen educación primaria o menos
- 256.000 secundaria incompleta,
- 445.000 bachilleres no pudieron continuar la educación superior ni ocuparse en una actividad productiva por restricciones económicas y falta de cupos

La localidad de **Ciudad Bolívar cuenta con una población en edad escolar** aproximada de 158.882 niños, niñas y jóvenes que representan el 10.55% de la población en edad escolar del Distrito Capital. En la siguiente tabla se puede ver como están ubicados en los diferentes grupos de edad, pero especialmente es notable el aumento de la población año tras año lo que genera más retos en la oferta educativa que se brinda, encontrándose con una realidad que excluye especialmente en esta población de estratos 1 y 2. Se observa cómo la mayoría de la población en edad escolar (150.175) se encuentra en los estratos 1 y 2, representada en el 94.52%. La demanda educativa supera la oferta local con los equipamientos educativos que tiene la localidad.

Esta tabla nos evidencia dos asuntos complejos asociados a la población en edad escolar: de un lado en 7 años aproximadamente la población en edad escolar de Ciudad Bolívar se incrementa en 40.000 personas, no correspondiéndose con el incremento de los equipamientos urbanos u oferta desde el Distrito. De otro la tendencia al crecimiento de población escolar de estratos 1 y 2 desde 1997 en la localidad cada vez es más cercana al número de personas

Matriz 7: Localidad Ciudad Bolívar: población en edad escolar entre 5 y 17 años y por estrato socioeconómico 1 y 2 entre 1997-2005¹⁰²

Población general y estratos 1 y 2	Años	5-6 años	7-11 años	12-15 años	16-17 años	Total localidad	Distrito	% de población en edad escolar del Distrito	Tasa de crecimiento anual de la población
General	1997	21.638	53.724	46.726	22.976	145.064	1.429.864	10,15%	
1 y 2	1997	20.452	50.780	44.165	21.717	137.114	652.041	21,03%	
General	1998	22.443	54.305	47.067	24.197	148.011	1.446.831	10,23%	2,0%
1 y 2	1998	21.213	51.329	44.488	22.871	139.900	661.530	21,15%	2,0%
General	1999	23.277	54.896	47.416	25.484	151.073	1.464.560	10,32%	2,1%
1 y 2	1999	22.002	51.888	44.818	24.087	142.794	671.480	21,27%	2,1%
General	2000	24.143	55.498	47.773	26.841	154.255	1.483.088	10,40%	2,1%
1 y 2	2000	22.820	52.457	45.155	25.370	145.802	681.918	21,38%	2,1%
General	2001	25.864	58.093	48.027	26.898	158.882	1.510.126	10,52%	3,0%
1 y 2	2001	24.446	54.909	45.395	25.424	150.175	695.029	21,61%	3,0%
General	2005	34.063	69.902	49.063	27.128	180.156	1.632.815	11,03%	13,4%
1 y 2	2005	34.063	69.902	49.063	27.128	180.156	1.632.815	11,03%	13,4%

FUENTES: Proyecciones DAPD y cálculos SED – Dirección de Planeación

en edad escolar, lo que nos podría indicar las condiciones de pobreza y miseria de las comunidades y las necesidad de más centros educativos oficiales y mayor inversión en estrategias de cobertura con calidad para incrementar la matrícula y la permanencia en el sistema educativa. Contrario a lo que nos indica la siguiente tabla de la participación de Ciudad Bolívar por matrículas en el distrito, la reducción de las matrículas oficiales, incluyendo los subsidios en la población de la localidad, es de tendencia decreciente; a excepción del año 2001, que marca un pico, los demás evidencian reducción tanto en institución oficial como en subsidio. Las matrículas comparativamente entre años en Ciudad Bolívar si presentan un incremento año tras año; no así los recursos para subsidios que desde el 2001 decrecen llegando en 2002 a la menor inversión en estos 5 años.

Matriz 8: Respecto a las *matrícula en Bogotá y Ciudad Bolívar* según sector 1998 – 2002

	1998	1999	2000	2001	2002
Total Distrito					
Total Oficial	629.238	681.489	719.298	773.230	817.492
Instituciones oficiales	570.575	615.583	649.484	688.373	730.827
Subsidios	58.663	65.906	69.814	84.857	86.665
Localidad de Ciudad Bolívar					
Total Oficial	68.678	72.730	79.509	84.215	85.349
Instituciones oficiales	58.088	61.133	67.525	73.030	75.333
Subsidios	10.590	11.597	11.984	11.185	10.016
Participación de Ciudad Bolívar / Distrito					
Total Oficial	10,9%	10,7%	11,1%	10,9%	10,4%
Instituciones oficiales	10,2%	9,9%	10,4%	10,6%	10,3%
Subsidios	18,1%	17,6%	17,2%	13,2%	11,6%

Fuente: Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial-SED, con base en el Sistema de Matrícula

Nota: La matrícula de instituciones oficiales incluye la matrícula de colegios en concesión

De otro lado, las tasas de aprobación, reprobación y deserción en instituciones oficiales de la localidad de Ciudad Bolívar presentaron, durante el periodo 1998 – 2000, un comportamiento similar a las del Distrito pero inferior a las registradas en las instituciones no oficiales de la localidad, generando deterioro durante el periodo de análisis, al igual que las tasas registradas en las instituciones no oficiales. Es interesante observar que la tasa deserción registrada en instituciones no oficiales es superior a las instituciones oficiales.

Respecto a la evolución de la demanda y las matrículas oficiales en Ciudad Bolívar se detalla que en 1998 eran 68.678 matrículas; en 1999 eran 72.730; en el 2000 subieron a 79.509; en 2001, a 84.215, en 2002 a 85.349; y en el 2003, a 93.680 estudiantes matriculados¹⁰³. Desde las estrategias de cobertura educativa en la localidad de Ciudad Bolívar se reportan para el 2003 unas matrículas en el sector oficial en establecimientos distritales de 74.657; en concesiones, 2.950; y en subsidios, 16.073, según las fuentes de Sistema de Matrículas de SED, con corte al 29 de mayo 2003¹⁰⁴. Respecto a los establecimientos educativos en Bogotá, en el periodo 1998 y 2003 tenemos:

Matriz 9: Oferta de establecimientos educativos en Bogotá entre 1998-2003

Año	Oferta establecimientos oficiales distritales			Establecimientos no oficiales
	Administrados por SED	Administrados por Concesión	Total	
1998	673		673	3.293
1999	707		707	2.647
2000	682	16	698	2905
2001	666	22	688	2928
2002	363	22	385	2648
2003	363	23	386	2549

Cálculos: Subdirección de análisis sectorial SED con base en Directorio de Establecimientos. Punto de corte 1 sep. 2003¹⁰⁵

103 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Cálculos de la Subdirección de Análisis Sectorial en informe de la Secretaria de Educación Distrital. Informe Estadísticas educativas 1998-2003. Bogotá diciembre 2003.

104 Ibid.

105 Ibid.

Es de resaltar que el punto de inflexión entre 2001 y 2002 está dado por el proceso de integración de instituciones educativas ordenado por la ley 715 del 2001 que reduce las instituciones educativas en un 50% al fusionarlas. El sector no oficial, desde 1998, ha reducido los establecimientos en especial en los años 1999 y 2002; se presume que en este segundo periodo tiene que ver la deserción de jóvenes estudiantes por sus condiciones económicas y necesidades laborales para aportar a la familia, es decir, que es mayor la deserción en entidades no oficiales que pasan a las oficiales por razones económicas. La estrategia de concesión de instituciones inicia en el 2000 y ha tenido un leve incremento.

Matriz 10: Eficiencia interna en establecimientos educativos de la localidad de Ciudad Bolívar¹⁰⁶

Localidad	Tasa de aprobación			Tasa de reprobación			Tasa de deserción		
	1998	1999	2000	1998	1999	2000	1998	1999	2000
Oficial Ciudad Bolívar	87,3	84,1	83,7	9	11,3	11,7	3,8	4,6	4,6
Oficial Distrito	86	85,1	83,9	10	10,7	11,7	3,9	4,3	4,4
No oficial Ciudad Bolívar	92,5	91,7	91	3	3,3	4,1	4,5	5,1	4,9
No oficial Distrito	92,2	92,3	92,2	4,7	4,5	4,6	3,1	3,3	3,2

Fuente: Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial -SED, con base en C-600

La tasa de repitencia registrada en las instituciones oficiales de la localidad es superior a la promedio distrital, y a la registrada en instituciones no oficiales; dicha tasa aumentó 1.8 puntos para el 2001. La tasa de repitencia del sector no oficial es menor que la tasa promedio distrital, no obstante, ha presentado una tendencia creciente entre 1999 y 2001. Este alto número en la repitencia es uno de los componentes fuertes de la ley 715 y sus mandatos, en los que se define que las cifras de repitencia solo pueden ser del 5% por institución educativa.

106 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. - Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Subdirección de desarrollo social - Área de desarrollo humano y progreso social. Monografía localidad de Ciudad Bolívar. Aspectos físicos, sociales y demográficos. Op cit.

En el interior de la localidad los barrios catastrales que concentran más población en edad escolar –PEE- y a su vez registraron el 51% de los inscritos en su orden son: La Acacia, Candelaria La Nueva, San Francisco, Brisas, Lucero Sur, Sadec Uno, La Pedrera, El Peñón del Cortijo, Ciudad Bolívar, Juan Pablo, Potosí, Sadec Dos, Lucero Alto, Estrella Sur, Naciones Unidas, Ismael Perdomo y San Rafael¹⁰⁷.

En general en Ciudad Bolívar en 2003 existen 127 jornadas educativas, funcionado en 35 instituciones integradas y con una matrícula total de 100.102 niños(as), discriminados de la siguiente forma: 77.686 matriculados en Instituciones educativas Oficiales, 3 colegios de concesión con 2.965; 1.410 ingresan al sistema por medio de convenios establecidos por el Fondo de Desarrollo Local y 18.041 por recursos de la Secretaría de Educación Distrital¹⁰⁸. El numero de colegios privados para el 2002 en la localidad es de 130, 1 institución de educación no formal y una de educación superior¹⁰⁹. Una de estas instituciones educativas oficiales es la Estancia – San Isidro Labrador que está situada en el Barrio la Estancia y pertenece a la Unidad de Planeación Zonal Ismael Perdomo y es el objeto central de esta investigación¹¹⁰.

- **Excelencia por convicción... Institución Educativa Distrital “La Estancia San Isidro Labrador”**

Como contexto de origen de la Institución está la propuesta de la Corporación Bolivariana para la creación de una Institución Educativa en el Barrio La Estancia, con recursos de la Embajada Venezolana y el

107 Ibíd.

108 Ibíd.

109 Ibíd.

110 Desde otros cálculos de la Subdirección de análisis sectorial SED. Con base en el sistema de matrícula e información de convenios de dirección en cobertura se registran matrículas del sector oficial para el 2003 que incluyen concesiones y subsidios en la Localidad de Ciudad Bolívar preescolar 7.290, primaria 47.565, secundaria 29.975, media 8.849 para un total de 93,689 (Secretaría de Educación Distrital. Informe estadísticas educativas 1998-2003. Bogotá, diciembre 2003).

apoyo de Hugo Chávez: sería el Colegio Distrital Bolivariano Altos de la Estancia administrado por la Corporación, pero la estigmatización insurgente del proyecto de Bolívar se pensó que influenciaba negativamente la institución; pese a que la iniciativa es conocida por la entonces Secretaria de Educación María Cecilia Vélez no se concreta. Comienza su funcionamiento como escuela primaria desde 1985 con recursos comunitarios para posteriormente ser demandada al Estado su responsabilidad social con la educación. 10 años después se inicia la educación secundaria para ser en el año 2001 cuando se gradúa la primera promoción del Centro Educativo La Estancia. La segunda promoción, en el año 2002, se realizó ya como Institución Educativa “La Estancia - San Isidro Labrador”, después de la fusión con el Centro educativo San Isidro Labrador.

La misión institucional de “La estancia San Isidro Labrador” afirma que contribuye a cumplir con el derecho fundamental a la educación y lo hace a través de proyectos y planes curriculares dinámicos, flexibles e interdisciplinario,; definidos en dos modalidades: académica y técnica. En cuanto a la primera se desarrollan tres énfasis: ciencias naturales y ambientales, humanidades y expresión artística; en cuanto a la segunda, se desarrollarán dos énfasis: dibujo técnico y desarrollo empresarial. Con estas dos modalidades se pretende proyectar a los estudiantes hacia la personalización de su saber. Su visión es que la institución Educativa es reconocida en el nivel local, distrital y nacional por la calidad en sus procesos académicos y tecnológicos; interactuando con la comunidad, instituciones educativas y empresariales gubernamentales y no gubernamentales, para cualificar los procesos de construcción de conocimientos y la profesionalización de la comunidad educativa, como gestora y promotora de acciones para el mejoramiento de la calidad de vida.

Entre los principios institucionales están: a) Comprometer a la comunidad educativa para que las políticas y la gestión sean democráticas; b) Garantizar igualdad de oportunidades, derechos y

deberes de acuerdo con el estamento del que hace parte; c) Trabajar de manera consciente dando lo mejor de sí con firmeza, decisión y gusto por lo que hace; d) Actuar siempre de buena fe basado en el conocimiento claro de la realidad contemplado en la Constitución Política, código del menor y PEI; e) Promover la auto evaluación y la coevaluación como medios indispensable para el avance en los procesos educativos; y f) Promover las relaciones inter-institucionales para el enriquecimiento mutuo.

De otro lado, en el desarrollo histórico de la Institución se vivencia el paso de la escuela primaria a la secundaria y luego la fusión institucional. Son tres los cambios de naturaleza de la Institución: Escuela Distrital la Estancia desde 1985, en 1998 pasa a ser Institución Educativa Distrital la Estancia, y luego Institución Educativa la Estancia- San Isidro Labrador en 2003. En el primer cambio las condiciones logísticas y de personal eran precarias.

... Iniciamos labores cuando todavía se encontraba en obra negra, tuvimos recepción de estudiantes únicamente los grados 6º y 7º, tuvimos que hacernos en el salón comunal del barrio, los chicos no tenían pupitres, tuvimos que implementar algunos horarios especiales, con unos horarios, uno de los horarios especiales e incluimos determinados cursos cada día y no podíamos atenderlos a todos porque la planta de personal docente no estaba todavía nombrada. Recibimos para entonces alrededor de cuatro grados 6º y cuatro grados 7º, cada uno de ellos estaba alrededor de unos 40 y 45 estudiantes. (44ª Entrevista Docente I. E La Estancia San Isidro Labrador, nov 12-04).

Luego se amplía a 12 grupos y ahora son 26 cursos por jornada en la misma infraestructura. En el 2001 se completa la planta docente que faltaba en áreas como artística, ciencias naturales y matemáticas y que era cubierta por docentes provisionales o por hora cátedra. El segundo cambio es narrado por uno de los personeros estudiantiles que inicia con la secundaria; resalta los avances en el desarrollo institucional:

En un comienzo no tenían puestos por lo que estaba nuevo. Nos tocaba estudiar en el piso. Después fuimos mejorando. Ya hay puestos

nuevos. Ahorita estamos es en un hacinamiento. Es una de las cosas que no ha mejorado el colegio. No se puede caminar por ningún lado porque es increíble, muchos estudiantes para este poquito espacio. La educación ha mejorado mucho. Ha mejorado también la comunicación entre estudiantes y profesores. Antes nadie hablaba con los profesores. No le he visto más cambios al colegio por lo que hasta este año yo me interesé mucho por el ambiente de ser personero, porque antes yo sólo era un estudiante más. Me interesó ser personero por lo que me ha interesado mucho la política. Por eso es que quiero seguir como averiguando qué toca hacer, cómo es el movimiento en el colegio; aunque no me ha gustado mucho ser personero (41ª Entrevista personero estudiantil I.E la Estancia San Isidro Labrador 10-20-04)

La retención de un docente por parte de la fuerza pública, por la estigmatización política, es otro hito en la vida escolar. Los vínculos de docentes y jóvenes con las organizaciones comunitarias-estudiantiles y la participación en movilizaciones son causantes de la sindicación como insurgentes. Este caso es un hecho reconocido por todos los estamentos de la comunidad educativa quienes con voz baja lo relatan al preguntar por la relación de la Corporación Bolivariana y organizaciones juveniles con la dinámica de la Institución Educativa la Estancia.

Respecto a las condiciones de docentes priman la falta de personal y los contratos provisionales. Esta problemática se evidencia desde los inicios de la Institución que implica la distribución de docentes en varias áreas, la interrupción de clases según grupos y la falta de espacios logísticos y de recreación.

En el colegio nunca hemos tenido un docente de música, la parte de musical es muy importante, cuando hay festivales se les dice que participen y ellos van a buscar porque el colegio no les brinda eso. Nunca hemos tenido una clase de música y eso ayudaría mucho a canalizar intereses, necesidades, puede ser la forma de que alrededor de la música, las danzas y el teatro los muchachos tenga otras cosas que hacer. Por lo menos tenemos profesores de tiempo completo aunque el año entrante hay que empezar a luchar porque no todos son en propiedad, o sea, que terminado este año se les termina el contrato a muchos de ellos (12B Entrevista directivas de I. E. Estancia San Isidro Labrador oct. 23-04).

Otro suceso significativo son los cambios en el personal de la Institución por nuevas políticas de administración y las muertes violentas: se incluye el cambio de celadores públicos a privados, la muerte de jóvenes estudiantes, una de ellas en el espacio escolar y otro joven en la salida de excursión, finalmente los cambios en las características de jóvenes estudiantes que ingresan a la Institución.

Al principio esto era un hueco, una olla, aquí estudiaba lo peor de lo peor del barrio. El cambio ha funcionado mucho, ahorita estudia gente decente con la que se puede hablar y no necesariamente se tengan que arreglar a los puños los problemas; ya no se arreglan tanto con violencia sino que más bien se usa el diálogo pero, en ocasiones las cosas pasan a un segundo plano y se deja del lado el hablar para recurrir a la violencia (14ab-15ª taller de cartografía corporal con Jóvenes Estudiantes I.E. Estancia San Isidro Labrador, nov. 11-04).

Los cambios en la dirección de la institución educativa se evidencian en los periodos de tres rectorías y el nombramiento de coordinación académica y en la fusión de la Institución Educativa la Estancia con la Escuela San Isidro Labrador y de las jornadas de cada una de ellas, lo cual implica la llegada de jóvenes estudiantes de primaria al colegio, no compartida por algunos docentes al evidenciar que los chicos/ as de quinto requieren mayor espacio que el ofrecido por el Colegio. Estas características de la Institución Educativa serán analizadas posteriormente en los procesos significativos en la historia institucional y en los conflictos identificados, una vez se dé cuenta de las particularidades de La Presentación y Eduardo Santos como territorios sociales de Agua Blanca y Comuna 13.

3.3.2 Contextualización del distrito Agua Blanca de Cali, la Comuna 15 de Cali y la institución educativa La Presentación

La ciudad de Santiago de Cali es la actual capital del departamento del Valle del Cauca. Su fundación fue en el año 1536. Limita por el norte con Yumbo; por el oriente con Palmira y Candelaria; por el sur con Jamundí y el departamento del Cauca; por el occidente con

Dagua y Buenaventura. Está ubicada a 470 Km al suroeste de Bogotá y a una altura de 1.200 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura promedio de 25 grados centígrados. El departamento del Valle del Cauca se encuentra localizado en el sur-occidente de Colombia entre el océano Pacífico y la cordillera Occidental. El total de la población según las proyecciones del DANE es 2'161,130 habitantes. Cali se encuentra organizada en 21 divisiones urbanas, llamadas comunas y en 15 divisiones rurales llamadas corregimientos. Es la tercera ciudad en Colombia, después de Bogotá y Medellín, en términos de población y actividad económica.

En el sur oriente de la ciudad, está el Distrito de Agua Blanca, conformado por 31 barrios y 27 asentamientos subnormales y agrupados en tres comunas: 13, 14 y 15. Estas zonas se caracterizan por las altas tasas de conflictividad urbana y por la concentración de altos índices de pobreza. Específicamente, la comuna 15 limita al norte con las comunas 13 y 14, al sur y al este con el corregimiento de Navarro y al oeste con las comunas 13 y 16. Está conformada por los barrios Ciudad Córdoba, El Vallado, El Triángulo, Tayrona – El Pilar, Mojica II, el Retiro, Comuneros I, y 12 asentamientos suburbanos de desarrollo incompleto: El Valladito, Brisas de Comuneros, Brisas de las Palmas, Antenas de Caracol, Colonia Nariñense, África, Las Gorditas, Capri, Cinta Mojica, Cinta Comuneros, El Encanto.

Generalidades comuna 15 del Distrito Agua Blanca de Cali

Población total	124.705 habitantes
Población Joven	40%
Estrato 1	42%
Estrato 2	22%
Estrato 3	36%
Tasa de desempleo	23%
Viviendas	23.191
Déficit educativo preescolar	70%
Déficit educativo en basita primaria	20%
Déficit educativo en secundaria y media	63%

- ***Historia del poblamiento del Distrito Agua Blanca***

El Distrito de Agua Blanca se empezó a poblar a finales de la década de los setenta, a partir de la invasión de terrenos por parte de habitantes de Cali, las viviendas de interés social, la oferta de urbanizadores ilegales en terrenos de alto riesgo, el clientelismo, la migración masiva de pobladores de la costa pacífica y la zona Andina y, en último lugar, la urbanización racional y planificada. En los años 80 también se da un movimiento en los índices poblacionales debido a los campamentos del M-19 como una expresión de estrategia de la dirigencia guerrillera para la formación de “cuadros urbanos” en zonas estratégicas de la ciudad.

La configuración de este escenario se desarrolló de manera no planificada a instancias de cinco procesos claramente diferenciables¹¹¹: primero, la lucha por la tenencia, apropiación y adecuación de la tierra; segundo, la violencia y la exclusión, como factores de aglutinamiento social de amplios sectores migrantes internos y externos a la ciudad, que confluyeron en este escenario; tercero, el hacinamiento de diversidades culturales, encontradas de una manera abrupta, propiciando choques y desencuentros; cuarto, la fuerte mediación de clientelas políticas, en los procesos colectivos que condujeron a la estabilización de los barrios, y finalmente, la emergencia de formas informales de economía, ante la crisis de la estructura productiva y la dificultad para vincular altas cohortes de población al empleo formal.

En Cali hay un elevado número de población negra. Según los resultados de la encuesta del Banco Mundial-Cidse¹¹² los hogares

111 DE GONZÁLEZ Jesús, MARTÍNEZ Luis A., OSPINA Angélica. Diagnóstico Situacional de la Atención al Desplazamiento Forzado en el Valle del Cauca octubre – noviembre 2000. Citado por RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Corporación Juan Bosco plataforma temática conflicto urbano y jóvenes. Caracterización transitoria de los conflictos urbanos que se expresan en lo público y en lo público-político y su relación con los y las jóvenes en la comuna 15 de Cali. Santiago de Cali, agosto de 2003.

112 COLORES DE PIEL Y CLASES EN LA SOCIEDAD CALEÑA. Texto inédito.

afro colombianos constituyen el 37.2% de los hogares de Cali. La franja oriental de la ciudad concentra el 48% de los hogares afro colombianos y ellos representan el 45% de los hogares de ese conglomerado. En las últimas tres décadas, debido a la intensa migración de poblaciones negras desde la Costa Pacífica y otras regiones con antiguo poblamiento negro, además de migrantes negros con una trayectoria compleja desde diversas áreas del país, se ha producido una significativa expansión de la población negra-mulata, creciendo nuevamente su participación en la ciudad vía migrantes y sus descendientes de varias generaciones. El resultado hoy en día es el de una ciudad mestiza con una de las mayores concentraciones de población negra en Colombia, constituyendo en el imaginario de sus habitantes, especialmente negros, sobre todo por los migrantes y descendientes de todo el Litoral Pacífico y demás áreas de antiguo poblamiento negro, la “capital del Pacífico colombiano”¹¹³.

El aumento de la población urbana empieza a ser un factor generador de crisis en la ciudad en tanto llegan olas de migrantes para los cuales no hay espacio urbano y condiciones de vida digna, compitiendo en esta situación con las pocas alternativas económicas y sociales con los pobres de la ciudad. Esto se agudiza por la profundización del conflicto político armado que vive el país a partir de la segunda mitad de la década de los noventa; según cifras del Banco Mundial el 45% del crecimiento poblacional de Cali entre 1994 y 1999 se debe a migraciones internas¹¹⁴. Por ejemplo, mientras en 1993 la población se estimaba en 1.788.456 en el 2002 llegaba a 2.264.256 según la alcaldía de planeación de la Alcaldía de Cali.

113 Ibíd.

114 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Corporación Juan Bosco plataforma temática conflicto urbano y jóvenes. Caracterización transitoria de los conflictos urbanos que se expresan en lo público y en lo público-político y su relación con los y las jóvenes en la comuna 15 de Cali. Santiago de Cali, agosto de 2003.

El Distrito de Agua Blanca ha sido receptor de varias migraciones de personas, debido a hechos de violencia en el país o fenómenos de carácter natural¹¹⁵. Entre estos momentos de migración se encuentran los ciclos de violencia (1946-1954) tanto en el Valle como en el Quindío, Risaralda, Caldas, Antioquia, Huila, Cauca y Nariño, que generaron un desplazamiento masivo hacia Cali y los principales centros urbanos del departamento, además de los procesos violentos y acelerados de exclusión social, política y económica, de los años sesenta, que produjeron migraciones masivas en el Pacífico colombiano hacia la capital del Valle.

En cuanto a fenómenos naturales, en 1979 con el maremoto en Tumaco, poblado del pacífico nariñense, y en 1983 con el terremoto que destruyó a Popayán, se generó una ola migratoria hacia Cali, específicamente al Distrito de Agua Blanca. Finalmente, el terremoto que semidestruyó la región cafetera en 1999 también generó intensos flujos hacia la ciudad.

Respecto a la comuna 15, según “El Plan de Acción para el Desarrollo de la Comuna 15 2001 – 2004”, la comuna tiene un área desarrollada de 363 hectáreas, donde se ubican 23.193 viviendas, habitadas por 124.705 personas¹¹⁶, ubicadas en los siguientes rangos de edad, exceptuando la población menor de 1 año: 1-9 años: 39.303 (32%), 10 – 19 años: 26.349 (21%), 20 – 29 años: 23.608 (19%), 30 – 54 años: 30.357 (24%), más de 55: 5.028 (4%). En esta distribución de la población por rangos de edad, se observa claramente el peso demográfico del sector juvenil en la comuna, que representa el 40% de la población total de la zona.

Es de resaltar que al finalizar los 90 e inicios de 2000 irrumpe en la ciudad el fenómeno del desplazamiento forzado. Según los datos del informe de plataforma “Jóvenes y conflicto urbano” diariamente

115 Fundación Arias. “Hacia la Construcción de un Modelo para el Tratamiento Integral e Integrador del Desplazamiento en Cali y del Sur occidente Colombiano”

116 Representa el 5.5% de la población total de la ciudad.

se acerca a 7.000 personas (1400 familias). Los principales sitios de llegada son las comunas 13,14 y 15 del distrito de Agua Blanca. Las tensiones son por las estructuras barriales en cuanto a espacios públicos y privados, de demandas sociales de vivienda, empleo, educación, salud y en formas de vida y apropiamiento de recursos naturales pues a los problemas por las bajas condiciones socioeconómicas de la población ya residente se adiciona la nueva disputa con pobladores que recién llegan a la zona. El Distrito de Agua Blanca es considerado como una de las comunidades de mayor recepción de población desplazada en la ciudad de Cali. Según datos de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) de 1998, en las comunas 13, 14 y 15 se ubica el 31.72% del total de población desplazada de Cali¹¹⁷; específicamente en la comuna 15 se ubica el 5.62% del total de población desplazada, situación que agudiza las condiciones de pobreza, marginalidad y conflictividad de este sector.

- **Las condiciones socioeconómicas de la población y los equipamientos colectivos**

En la ubicación por estrato en los pobladores de la comuna 15 se encuentra que el 42% pertenece al estrato 1- Bajo Bajo; el 22% pertenece al estrato 2 – Bajo; el 36% pertenece al estrato 3 – Medio Bajo¹¹⁸. “En 1990 la industria generaba el 24.4 % de los empleos de la ciudad, para 1998, pasó a generar el 21.6%, presentando una caída de casi tres puntos, generando el 18.9% del desempleo urbano en este año¹¹⁹.

117 Tomado de: ORTIZ, Roldán, SALCEDO y Yusti. “Hacia la construcción de un modelo para el tratamiento integral e integrador del desplazamiento forzoso en Cali y el Suroccidente colombiano”. Desepaz – Internacional Development Research Center – Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (CNUAH – Hábitat) – Fundación ARIAS. Santiago de Cali, septiembre de 2000

118 En: Cali en Cifras. Unidad de Sistemas para la Planificación. Alcaldía de Cali 2000

119 En: Cali, Colombia: Hacia una estrategia de desarrollo de la ciudad. Banco Mundial 2002. citado en: RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica Op cit.

La apertura de los mercados a mediados de los 80 favoreció el auge del narcotráfico en la ciudad, consolidando nuevos actores económicos y políticos con lógicas excluyentes de participación política, constituyéndose en factor decisivo para la pérdida de legitimidad de gobernantes a mediados de los 90 que junto con la presión internacional lleva a la presión de esta actividad ilegal. El narcotráfico, al dinamizar la construcción, la telecomunicación y el comercio, modernizó e internacionalizó la ciudad. La persecución al denominado cartel de Cali a mediados de los noventa y su consiguiente desmembración va a generar la paralización de estos sectores de la economía caleña. Se pasó de 1659 licencias para construcción otorgadas en 1991 a 310 en 1997. Esta paralización de la construcción en Cali va a tener un efecto contundente en el comportamiento del empleo. En 1990 el sector de la construcción aportaba el 6.6% de los empleos en Cali, y en 1998 aportará el 5.8% y en 1999 el 5%, generando el 25.5% del desempleo total de la ciudad¹²⁰.

Entre 1994 y 1998 el desempleo aumentó 8.4 puntos, pasando de 11.3% a 19.7%. Solamente entre 1998 y 1999, el empleo de trabajadores calificados y no calificados descendió en 35.000, presentándose las mayores tasas de desempleo en mujeres entre los 14 y los 24 años (56%). Así mismo, entre 1994 y 1998 aumenta el tiempo promedio de desempleo de cinco a ocho meses. Las condiciones críticas de restricción del mercado laboral y de acceso a bienes y servicios urbanos redundan en prácticas de discriminación y estigmatización. Por ejemplo, siguiendo con el análisis del mercado laboral en Cali, se encuentra que las mujeres obtienen menores salarios que los hombres. Igualmente, "hay un cierto efecto geográfico que juega un importante papel en la determinación de los salarios: si los trabajadores provienen de cualquier zona diferente a la del corredor central (comunas 2, 17 y 19), tienden a ganar

120 Ibíd.

comparativamente menos, aunque tengan los mismos años de estudio, antecedentes, etc.”¹²¹.

La situación de desempleo o de integración a la vida laboral es preocupante; en la comuna 15, la población económicamente activa es de 52.789 personas, de las cuales sólo 10.371 han accedido a un empleo, presentando una tasa de desempleo del 23%. Las principales actividades económicas de los pobladores son el trabajo en tiendas y talleres, las labores de construcción y las ventas ambulantes¹²², todas de carácter informal.

Respecto a los **equipamientos colectivos**, las condiciones de inequidad en Cali recaen fundamentalmente sobre la población infantil y juvenil, quienes según el censo del DANE de 1998 conforman el 34.2% de población total de la ciudad. Así, el 48.4% de los menores de 17 años no tienen seguridad social y el 43.7% de los niños menores de 7 años no participa en controles de desarrollo y crecimiento. El 80% de los niños en Cali trabajan y estudian, de los cuales el 53.5% reciben menos de un salario mínimo y el 26.9% no recibe salario. Así mismo, el 67% de los habitantes de la calle son jóvenes entre los 10 y 14 años. Y el 70% de la población desempleada de la ciudad tiene edades entre los 15 y los 29 años. También en el acceso al servicio de salud, las cifras son muy dicientes: según el informe de la Secretaría de Salud de 1998, “la cobertura durante el periodo 1990 – 1998, muestra una significativa disminución del servicio de consulta médica, al pasar de 47.8% en 1990 a 27.6% en 1998”¹²³. Y para el año 2002 sólo el 22% de la población más pobre de la ciudad se encuentra afiliada al SISBEN. En general, la pobreza en Cali ha aumentado notablemente. En 1994 el 29.8% de la población se encontraba en la línea de pobreza, y el 5.3% por debajo

121 Ibíd.

122 En: Cali en Cifras. Unidad de Sistemas para la Planificación. Op.cit.

123 ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI. Salud en Cifras. Santiago de Cali. 1998. Secretaría de Salud Pública Municipal.

de ella; en sólo cuatro años, el índice de miseria se duplicó y el de pobreza aumentó 10 puntos. Así, para 1998 el 39% de la población se ubicaba en la línea de pobreza y el 10% se consideraba en la miseria. Es de anotar que estos índices de pobreza y miseria se concentran especialmente en población de migrantes negros y mestizos que se asientan en las zonas periféricas de la ciudad. Estas condiciones de inequidad y pobreza permiten evidenciar condiciones de vulneración de derechos y permiten hablar de violencias que ejerce la ciudad sobre los que intentan integrarse en ella y no lo logran¹²⁴:

Respecto a la inversión pública en infraestructura en la ciudad es de resaltar que *“En 1997 la inversión en infraestructura vial fue superior a todos los rubros de inversión social (25.4%). La mayor inversión en lo social se destinó a la salud (17%), le siguen la vivienda social (10.2%) y la educación (8.6%).”*Y aún más, esta inversión no va a ser distribuida equitativamente: *“A 31 de diciembre de 1996 el grupo de comunas que presentaban un bajo índice de pobreza y congregaban el 19.3% de los hogares (comunas 2, 8, 9, 10, 17 y 19) recibieron el 56.4% de la inversión municipal; en 1998 este mismo grupo recibió el 45.3%. El grupo de comunas que congregaban el 29.7% de los hogares y que presentaban un índice de pobreza medio (comunas 3, 4, 5, 6, 11, 16 y 18) recibieron en 1996 el 25.8% de la inversión, y en 1998 el 16.7%. Mientras que el grupo de las comunas 1, 7, 12, 13, 14, 15 y 20) que concentraban en 1996 el 51% de los hogares, sólo recibió el 17.8% de la inversión y el 27% en 1998, a pesar de su alto índice de pobreza”*¹²⁵.

El cubrimiento de servicios públicos, en la comuna 15, es deficiente; sólo hay 13.171 suscriptores residenciales de energía, 14.806 suscriptores de acueducto y 14.349 suscriptores de alcantarillado, número relativamente bajo, considerando que hay 23.193 viviendas¹²⁶. Así mismo la situación de vías es precaria. De una longitud de la red vial de 107.625 mts, 61.735 metros de vía se encuentran sin pavimentar, lo que representa el 43% de las vías¹²⁷.

124 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Op cit.

125 VELÁSQUEZ, Fabio. “En busca de la equidad. Política social para el municipio de Cali” En: Foro Nacional por Colombia. Capítulo Valle del Cauca, 1998 P. 153, 159

126 Cali en Cifras. Unidad de Sistemas para la Planificación. Op. Cit.

127 Ibíd.

Esta situación dificulta el acceso de transporte público a algunos de los asentamientos, así como el tránsito cotidiano de los pobladores en épocas de lluvias.

El déficit de vivienda popular en Cali se manifiesta en la comuna 15 en el hacinamiento y la precariedad en las construcciones habitacionales de los asentamientos de desarrollo incompleto de la zona. Son problemáticas las condiciones de hacinamiento, falta de iluminación, ventilación y condiciones logísticas de las viviendas, así como las condiciones de contaminación, cantidad y oportunidad del servicio de agua. La Comuna 15 es de las más afectadas por las infecciones respiratorias agudas, las enfermedades de los dientes, de los órganos genitales, la hipertensión arterial y de laceraciones y heridas¹²⁸. En el ámbito del servicio de salud, en el sector están presentes el Núcleo de Atención Primaria No. 1, el centro de salud el Vallado; tres puestos de salud oficiales ubicados en los barrios Comuneros I, El Retiro, Ciudad Córdoba y un centro de salud privado en el barrio Mojica.

En el mismo sentido, el proceso de realización de derechos y demandas de los pobladores según González¹²⁹ es el siguiente: una vez superadas parcialmente las demandas por los bienes colectivos (vías, servicios públicos, titularidad de terrenos, etc.), la lucha por los bienes de consumo individual (acceso al empleo, recreación, educación, etc.) y la emergencia de nuevos problemas culturales y comunitarios, generaron a mediados de los noventa, una fuerte problemática de violencia urbana donde las formas asistenciales de desarrollo colectivo, la crisis de los liderazgos tradicionales, el fortalecimiento de prácticas ilegales y delictivas, el crecimiento de las violencias íntimas e intrafamiliares, y la prevalencia de la violencia social como forma de resolver los conflictos, propició una fuerte

128 Salud en Cifras. Secretaría de Salud Pública Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali. 1998

129 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Op cit.

preocupación en la ciudad sobre este sector y movilizó una nueva generación de políticas y acciones públicas e institucionales particularmente dirigidas a la población juvenil, bajo la forma de pactos y programas de resocialización y rehabilitación.

- **Seguridad y convivencia**

Una primera etapa de la formación de estas barriadas determinó un lugar en la ciudad para Agua Blanca, gobernado por el estigma y el estereotipo como forma de representación de las comunidades denominadas bajo ese nombre. La forma conflictiva de integración de este sector de la ciudad y las razones que motivaron altos niveles de exclusión simbólica estuvieron determinadas, entre otros factores por: (a) la procedencia campesina o de sectores populares de la misma ciudad, (b) las características étnicas (fundamentalmente etnia negra), (c) el bajo nivel de demanda de los pobladores, (d) la incidencia de actores insurgentes, (e) el alto riesgo físico y salubre de permanecer en la zona en la primera etapa, (f) la mezcla entre mecanismos informales e ilegales de economía, que emergieron rápidamente en la zona, (g) la escasez de servicios públicos domiciliarios e infraestructura urbana. Estos aspectos permitieron construir un imaginario de peligro y miedo sobre el sector, asignado, prioritariamente, a los y las jóvenes aglutinados, desde un primer momento, en grupos de esquina, galladas, y parches, que hacia adentro jugaron un papel importante en la construcción de lenguajes, formas de territorializar y movilizar materialmente la construcción de los barrios, siendo, sin embargo, leídas hacia afuera, por el mundo institucional y los medios de comunicación, como formas colectivas anormales y hasta patológicas. La evolución de la primera década permitió “normalizar” la infraestructura urbana de los barrios y consolidar una forma de institucionalización que reguló mínimamente las dinámicas colectivas; sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos sociales, comunitarios e institucionales, la reconversión del imaginario negativo sobre Agua Blanca no se logró

y consecuentemente las formas de su integración a la ciudad no variaron significativamente¹³⁰.

Es así, como la preocupación por las **condiciones de seguridad** se instala en las comunidades. Desde 1985 los ataques por arma de fuego e instrumentos corto punzantes son la principal causa de mortalidad en Cali, cuando en años anteriores eran las enfermedades cerebro-vasculares. Según los datos ofrecidos por el informe de la plataforma de jóvenes y conflicto urbano, en la ciudad se incrementan en proporciones similares los índices de violencia y los de impunidad. Entre 1980 y 1984 se reporta un total de 1887 homicidios simples y en accidentes de tránsito, un promedio de 377 muertes por año. Por su parte, sólo en 1985 se reportan 1.001 muertes violentas, y el número sigue subiendo; en 1986 se reportan 1.411 homicidios simples y la tendencia al incremento se mantiene hasta hoy¹³¹. De la mano con el aumento de la criminalidad en la ciudad, Atehortúa menciona las alarmantes cifras de impunidad: “Las lesiones personales sólo se denuncian en un 20%, el hurto sin violencia en un 25%, el hurto con violencia en un 39.7% y los accidentes de tránsito en un 60% (...) La Procuraduría ha señalado que en nuestro país, por cada cien delitos que se ejecutan, sólo tres encuentran un responsable para castigar judicialmente”.

En los 90 el número de homicidios en el distrito según las comunas 13, 14 y 15 son en 1993: 188, 103, 88 respectivamente. En 1994: 189, 156 y 125. En 1995: 172, 171, 147. En 1996: 158, 171, 125 y finalmente en 1997 la comuna 15 registra 93 homicidios¹³². La comuna 15 es la que menos homicidios registra, según los datos, y en el Distrito se evidencia un incremento de homicidios en 1995 con un leve descenso para 1996.

130 Ibíd.

131 ATEHORTÚA Cruz, Adolfo. “Esbozo de una matriz estratégica para construir la paz”. Proyecto de Investigación e intervención colectiva. Instituto de Altos Estudios Jurídicos, Políticos y Relaciones Internacionales – Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana – Cali, DESEPAZ – Alcaldía de Santiago de Cali 1996, Programa Presidencial para la Reinserción.

132 POLICÍA METROPOLITANA DE SANTIAGO DE CALI. Centro de Investigaciones Criminológicas. Observatorio del Delito. Secretaría de Gobierno Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali. Abril 2003

Matriz 11: Principales delitos cometidos en las comunas 13, 14 y 15 de Cali 2001 – 2003

	Homicidios			Lesiones			Hurtos callejeros		
	2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003
Comuna 13	198	178	50	135	140	52	128	100	37
Comuna 14	165	144	39	142	148	36	154	142	53
Comuna 15	183	153	41	157	157	28	123	133	24
Total en Cali	2.033	2.024	499	1.750	1.447	322	2.888	2.259	654

Fuente: Policía Metropolitana de Santiago de Cali. Centro de Investigaciones Criminológicas. Observatorio del Delito. Secretaría de Gobierno Municipal. Alcaldía de Santiago de Cali. Abril 2003

Una de las características de la violencia social urbana en la sociedad colombiana es su relación con la acción de bandas o pandillas juveniles. Ese fenómeno, agudizado por la expansión anárquica de las ciudades y por dinámicas que envolvieron irremediablemente a los jóvenes, se evidencia en Cali a principios de la década de los años 90 en el hecho de que las comunas donde operaban las pandillas en mayor número presentaran tasas de mortalidad por homicidio que duplicaban los promedios de la ciudad (Atehortúa, 1991). Además se evidenciaba también en el hecho de que los grupos juveniles que incursionaban en la delincuencia vivieran aumentando progresivamente. En la última mitad de los años 80, por ejemplo, su número se había incrementado en un 50% mientras que su membresía se triplicó¹³³.

Es muy probable que este aumento de la criminalidad esté asociado a la irrupción del narcotráfico en la ciudad en este periodo (década de 1980). Sin embargo, el impacto del narcotráfico en la ciudad dejará ondas repercusiones en los referentes identitarios y de moralidad en las décadas posteriores. Así, es importante observar que a mediados de los noventa - después de la caída del narcotráfico -, se incrementan acciones criminales como el robo de bancos, estable-

133 I. DE ROUX, Gustavo. El pacto social por la convivencia entre las bandas juveniles de Cali y la administración municipal: una mirada retrospectiva. Daza A., Ana (compiladora). Experiencias de intervención en conflicto urbano. tomo I. Medellín. 2001. P 175

cimientos comerciales, robo de automotores, que requieren una organización más establecida, fenómeno que se podría interpretar como la necesidad por parte de antiguos empleados del narcotráfico, de mantener sus niveles de consumo. Además del narcotráfico, se encuentra el crimen organizado y común contra particulares, comandos urbanos de las guerrillas y grupos paramilitares y de limpieza social, como otros actores violentos en la ciudad; en todos ellos los jóvenes tienen un lugar central como participantes de hechos violentos o como víctimas de ellos. Frente al incremento de la violencia urbana, articulada al accionar cada vez más contundente de milicianos y de grupos de delincuencia organizada en las barriadas, al inicio de los noventa aparece desde la institucionalidad pública el discurso de la pacificación y la seguridad desde los cuales se pretende la reinserción de jóvenes pandilleros y milicianos y se firman pactos de paz en los barrios especialmente conflictivos. En este contexto aparecen oficinas como DESEPAZ y la oficina de la juventud, adscrita a la Secretaría de Bienestar Social, desde las cuales el Estado coordinará esfuerzos de interlocución política y de gobernabilidad democrática en el ámbito urbano y barrial. En general, la orientación de los trabajos en juventud y conflicto urbano de esta década se fundamenta en el enfoque epidemiológico que acuña la categoría de población en alto riesgo, haciendo énfasis en temas como drogadicción, delincuencia y violencia urbana, poniendo en evidencia fuertes procesos de estigmatización de los jóvenes de los sectores populares y perspectivas asistenciales y filantrópicas, que adolecen de miradas estructurales de los modos en que los sujetos jóvenes populares acceden a la ciudad y de las lógicas de inclusión que esta propone. Sin embargo, estas iniciativas de la administración municipal serán truncadas por las reformas administrativas que entran en curso en el transcurso de los noventa.

En este contexto de agudización de la pobreza y del incremento de la criminalidad en los 90, la intervención estatal presenta cambios al entrar en vigencia las leyes 12 de 1986 – que amplía la

participación de los municipios en el recaudo del IVA -, y la 60 de 1993 – con la que se amplían las transferencias del gobierno central a los municipios -; la ciudad va a generar “una dependencia creciente del nivel nacional en materia de fuentes de financiación”¹³⁴. En 1998 ante la crítica situación financiera, la administración de la ciudad firma un convenio de desempeño con el gobierno nacional para aumentar la base fiscal, reducir gastos de funcionamiento y recuperar la cartera morosa; a cambio, la nación ofrece apoyo financiero para la realización del proyecto de transporte masivo para ciudad, lo que implica aumento de desempleo estatal, reducción de inversión social y disminución de calidad de servicios públicos. En este momento llegan agencias Internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y organizaciones no gubernamentales con programas focalizados y asistencialistas que no promueven la articulación y la prevención¹³⁵. El presupuesto para la educación es uno de los sectores que es afectado para aumentar la base fiscal, y la reestructuración del sistema educativo es una de las exigencias de estos agentes supranacionales.

- **La situación educativa**

La educación es hoy en Cali un fuerte factor de inequidad social. Además de las críticas condiciones del mercado laboral, según el Banco Mundial, en la ciudad hay un déficit de 150.000 cupos educativos. La calidad de la educación es media – baja y desde 1994 se presenta una tendencia hacia la disminución de la asistencia a las aulas, ocasionada por la crisis económica que obliga a los niños y jóvenes a asumir tempranamente actividades económicas para el sostenimiento de la familia¹³⁶.

La población de la ciudad de Cali ha aumentado de manera creciente, año tras año, y se puede prever cómo este crecimiento demográfico

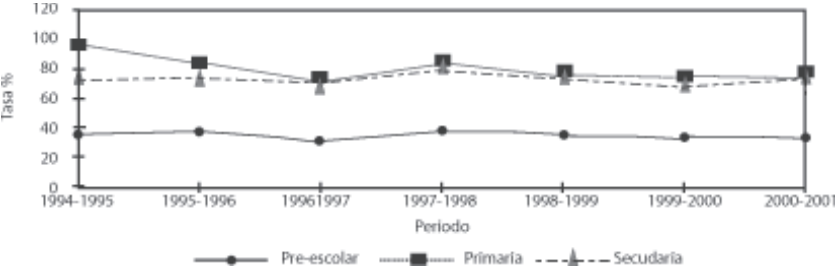
134 VELÁSQUEZ, Fabio. Op. Cit.

135 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Op cit.

136 Ibíd.

continúa con la llegada continua de población en situación de desplazamiento a la capital vallecaucana. Ello trae consigo la dificultad de cobertura de múltiples servicios básicos para esta población, entre ellos, la educación. Es notable cómo las cifras de matrículas, demandas y tasa de escolaridad en el período 1994-2000 no han sufrido cambios significativos, pese al incremento de la población.

Mapa 6: Municipio de Santiago de Cali.
Tasa de escolaridad urbana según nivel educativo 1994- 2000



En este esquema se puede plasmar más claramente la estabilidad en las cifras de cobertura educativa, con los dos pico en 1997 (aumento) y 1999 (disminución). En cuanto a las cifras de educación primaria se ve un descenso en su cobertura educativa, y en los grados de preescolar y transición, un marcado déficit en la cobertura.

Específicamente en la Comuna 15 en donde se ubica la Institución Educativa la Presentación existe un total de 85 centros docentes, de los cuales 64 son preescolares, 73 ofrecen educación básica primaria y 31 ofrecen educación secundaria básica y media.

Matriz 12: Tasa de escolaridad y déficit para la comuna 15

	Número Pbn.	Tasa escolaridad	Déficit
Preescolar	7.799	30%	70%
Primaria	15.332	80%	20%
Secundaria	13.622	37%	63%

Fuente: DANE 1999 – 2000. Tasa de escolaridad y déficit de Santiago de Cali

Allí se vuelve a notar la relevancia en el déficit de cobertura del preescolar siendo este sector junto con la comuna 13 y 14 los que más población en edad de preescolar tienen en Cali, sin dejar atrás el 63% en déficit de la secundaria, que deja a los jóvenes sin oportunidades de acceder a ambientes de formación.

El Plan Decenal de Educación “Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad” que pretende ser un proyecto participativo en pro de la construcción de una ciudad democrática e incluyente emplea la metodología de mesas de trabajo que buscan la participación y concertación en este plan. Debe también constituirse en el fundamento básico del intercambio y de la producción de los diferentes actores sociales e institucionales, buscando con ello que la educación sea considerada como un factor clave del desarrollo humano y un tema indispensable de la agenda pública municipal¹³⁷, Entre el diagnóstico del Plan Decenal se encuentra el déficit en la cobertura, los altos índices de pobreza de un alto número de población con necesidades básicas insatisfechas que las instituciones educativas han tratado de satisfacer, la baja calidad en la educación pública y la brecha que se viene dando con la educación privada, evidenciada en las evaluaciones realizadas por el ICFES, además de la débil estructura organizativa de la Secretaría de Educación Municipal.

Se suma a ello una propuesta educativa poco acorde con las necesidades de la población en situación de pobreza, marginalidad y exclusión social, preguntándose por los pedidos de productividad internacional como una meta principal, además de descargar sobre el sector educativo (y otros sectores que no son nombrados) el alto grado de violencia en la ciudad. En los últimos 5 años, la primera causa de mortalidad en el municipio son los homicidios, según estadísticas de la Secretaría de Salud de Cali, con excepción de la comuna 2, en donde ha ocupado entre el 2º y el 5º lugar, y de las comunas 3 y 19, en las que ocupó el tercer lugar, en los años 1999 y

137 En: <http://www.cali.gov.co>

2001, respectivamente. Estos índices reflejan la incapacidad del sector educativo, en conjunto con los otros sectores, para formar individuos capaces de manejar los conflictos cotidianos, mediante la competencia, el diálogo y la negociación¹³⁸.

En relación con Jóvenes y niños/ as de la comuna 15, en sus actividades cotidianas se incluye el trabajo informal y familiar, como la recreación y las responsabilidades académicas en el caso de quienes están estudiando. Son las familias extensas las que predominan en la comuna donde conviven entre 4 y 5 hijos/ as con nietos/ as e hijastros/ as. En su mayoría son las madres cabeza de hogar y a muy temprana edad los/ as jóvenes asumen funciones de adultos/ as; la figura paterna es diluida en el núcleo familiar por ausencia o por no asumir sus roles.

Según el informe de la plataforma de jóvenes y conflicto urbano la percepción de los jóvenes sobre las problemáticas de la comuna 15 tienen que ver con el consumo de drogas, la violencia entre pandillas, el expendio de drogas, la violencia intrafamiliar, la violencia por limpieza social, el desempleo y la prostitución. Desde los pobladores de la comuna, son, en orden de importancia, la deficiente prestación de servicios públicos, educativos, recreativos y culturales, seguidos de la insuficiente infraestructura para el desarrollo comunitario y, finalmente, la deficiencia de programas de salud y medio ambiente. En relación con la participación social, comunitaria y política se identifican en la comuna 15: los grupos juveniles y organizaciones comunitarias están entre barrios Vallado, Mojica y el Retiro. Entre sus expresiones juveniles es muy común la tendencia a agruparse desde lo artístico como el rap y la música folclórica del Pacífico (características de la población negra), como lo indican los 286 jóvenes organizados en este tipo de grupos¹³⁹.

138 Ibíd.

139 "Una mirada a la situación juvenil en la ciudad de Cali. Radiografía y cartografía social comunas 6, 7, 13, 14, 15, 16, 18 y 20". Proyecto Red de Apoyo a Jóvenes. Programa de Apoyo a la Convivencia. Contrato BID 1087/OC-CO. Retomando en estudio de Plataforma de Jóvenes y conflicto urbano

- **Institución Educativa “La Presentación”**

Uno de los postulados de la Presentación es “Educamos con calidad, y con el propósito de contribuir a la formación de hombres y mujeres en donde la justicia social sea el faro que ilumine el camino de sus acciones” para resaltar el compromiso social y político del quehacer institucional que ha tenido a través de su desarrollo histórico.

La institución educativa “la Presentación” tiene por misión ser un establecimiento de carácter técnico que, a través de un modelo pedagógico social, forma personas con un alto contenido de valores, competentes para la gestión microempresarial y el ingreso a la universidad contribuyendo así al desarrollo de una cultura pacífica y al mejoramiento de la calidad de vida¹⁴⁰.

De otro lado, la visión de la institución educativa “La Presentación” se proyecta en cinco años como una entidad líder en la formación de microempresarios con alto nivel tecnológico y humano que influyan en el mejoramiento de las relaciones interpersonales y en la dinámica económica de la comuna 15¹⁴¹.

Como principios filosóficos el quehacer de la institución se fundamenta en la formación integral generadora de liderazgo, en la gestión microempresarial y en la sensibilización y potenciación de los estudiantes en valores éticos, fortalecidos en la moral que les permitan disfrutar de todas las dimensiones que poseen como seres humanos. Para esto se apoya en valores como respeto, tolerancia, autoestima, autonomía, responsabilidad, pertenencia y justicia.

Algunos de los hechos significativos en el desarrollo histórico de la presentación se presentan a continuación. Tras la urbanización del barrio comunero la comunidad gestiona ante Secretaría de Educación la posibilidad de un espacio educativo para los niños y las

140 Manual de convivencia institución educativa La Presentación, Cali, agosto de 2001

141 Ibíd.



niñas¹⁴², para ser en el año 1985 que se logra el apoyo económico del gobierno municipal para la construcción de unos salones. También se da un convenio interinstitucional entre la FES, Fe y Alegría y las Hermanas Dominicanas de la "Presentación", estas últimas encargadas de su administración con un convenio por cinco años. La institución inicia labores el 1 de septiembre correspondientes al año lectivo 1985-1986 con 507 alumnos matriculados, en dos jornadas: mañana y tarde.

Pues que ha cambiado este colegio lo construyó la comunidad, tiene una planta física muy buena. Los padres hacían marcha de ladrillo, bazares, me hubiera gustado vivir en ese entonces, ahí en esta institución, hacer parte de ese trabajo, muy bonito, pero pues como te digo la gente se ha alejado y no sé, de pronto es por culpa de nosotros también que no los hemos vuelto a convocar (47ab Entrevista a docente I. E La Presentación, nov, 12-04)

La escuela fue desde 1985 construida por los padres de familia, el terreno era del municipio, pero el padre de familia empezó a hacer su trabajo social recogiendo fondos para poder construir la escuela y solamente la parte administrativa la apoyaba el clero que era de los que hablaban los padres de familia ahora. (49ab taller de contexto I. E La Presentación con jóvenes, docentes y madres, nov, 8-04).

En 1999 la comunidad gestiona ante Secretaría de Educación, para que sea ésta quien se encargue de la administración y luego de un proceso de concertación la congregación religiosa de la Presentación acepta entregar al municipio la planta física, docentes oficiales, alumnos y parte de la dotación institucional.

En los seis años que llevo acá, lo que he podido rastrear es que la planta física, el terreno, fue dado por el municipio, la construcción, la mayor parte de la construcción la construyeron los mismos padres de familia con la ayuda de las religiosas; la parte educativa la administraron las religiosas por una margen de, como de 10 años y los profesores eran pagados con los recursos que cobraban mensualmente las religiosas pero entonces, eso marcaba de que los que estaban estudiando aquí eran aquellos que tenían la posibilidad de pagar 2.000 ó 3.000 pesos mensuales, los demás no tenían acceso y entonces era muy dado en valores por lo tanto los niños hasta quinto de primaria, cuando salían de aquí, eran muy

142 Ibíd.,.

rectos, eran muy orientados y eran pues la comparación de los que estaban afuera de la institución no, un joven sin normas, sin ley y sin normas, entonces eso fue lo que fue acrecentando, como, creo yo, el problema de la imagen alrededor de la misma comuna. El trabajo que hicieron las hermanas considero que fue básico porque la misma comunidad educativa, los mismos padres de familia le cogieron amor a la escuela, le cogieron amor a que el niño estudiara a que no se quedara en la casa ni se lo llevaran tan niño a trabajar en la calle sino que no, primero vaya y estudie y si le toca trabajar venga y trabaje pero primero el estudio. (Entr. 43a Entrevista docente I. E. La presentación, dic, 1-04)

Así se determinó el paso de la Institución a una administración municipal, tomando el carácter de Institución educativa oficial, adscrita a la Secretaría de Educación municipal e identificada con el nombre de Centro Docente La Presentación. El 3 de septiembre de 2004 se gradúa la primera promoción de bachilleres. Los estudiantes matriculados para el año electivo de 2004 fueron 3.871.

En el año 2002, y con motivo de la aplicación de la ley 734 que ordena la fusión de los antiguos Centros docentes y colegios oficiales, el centro docente “La Presentación” –sede 1- se anexa a los centros docentes vecinos “José Ramón Bejarano” –sede 2- y “Alfonso Bonilla Naar” –sede 3-, con el nombre de Institución Educativa “La Presentación” conformada por tres sedes. La Institución cuenta con un rector Fernando Gómez, el cual atiende en la Sede 1.

La Sede 1 tiene una planta docente de 39 docentes, de los cuales 21 laboran en la jornada de la mañana y 18 en la jornada de la tarde; cuenta con una coordinadora y un coordinador. En total son 35 grupos, los cuales acogen a 1.468 estudiantes. La Sede 2 cuenta con una planta docente de 38 docentes, 18 en la mañana y 20 en la tarde (20 mujeres y 18 hombres); un coordinador y una coordinadora; con un total de 35 grupos que albergan a 1.526 estudiantes. Y finalmente la Sede 3 cuenta con 13 docentes, 8 en la jornada de la mañana y 5 en la jornada de la tarde (la totalidad son mujeres); un coordinador; atienden 684 estudiantes, en 16 grupos. Se tiene entonces que la Institución Educativa la Presentación cuenta con una planta docente de 90 profesores, 5 coordinadores y un total de 3678 estudiantes, atendidos en 86 grupos.

3.3.3 Contextualización de la comuna 13 de Medellín y la institución educativa Eduardo Santos

La ciudad de Medellín está situada hacia el noroccidente de Bogotá Distrito Capital, en las estribaciones de la Cordillera Central, sobre una zona plana que constituye el Valle de Aburrá. Los límites de la ciudad son al norte con los municipios de Copacabana y San Jerónimo; al sur con Envigado, Itagüí, la Estrella; al oriente con Guarne y Rionegro y por el occidente con Angelópolis, Ebéjico y Heliconia. Fue fundada en el año de 1674, tiene un clima que oscila en 23 °C, una población de 2'100.000 habitantes.

La ciudad está distribuida en 16 comunas en zona urbana y 5 corregimientos. Las comunas son: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles - Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén. En total son 249 barrios registrados oficialmente. Los corregimientos en la zona rural son: Palmitas, San Cristóbal, Altavista, San Antonio de Prado y Santa Elena. La ciudad de Medellín y los centros periféricos conforman el área metropolitana que está integrada por Bello, Barbosa, Caldas, Copacabana, Envigado, Girardota, Itagüí, La Estrella y Sabaneta.

En la zona Centroccidental de Medellín está ubicada la Comuna 13 (San Javier), conformada por 20 barrios que ocupan el 6.2% del área urbana de Medellín. Los barrios son: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII, La Quiebra, Antonio Nariño, San Javier N. 1 y 2, Veinte de Julio, El Salado, Nuevos Conquistadores, Las Independencias, El Corazón, Belencito, Betania, *Eduardo Santos* y El Socorro.

Generalidades de la comuna 13¹⁴³

Población total de la comuna	130.803
Estrato 1	18.5%
Estrato 2	34.4%
Estrato 3	26.9%
Estrato 4	20.1%
Familias que sobreviven con menos de un salario minino	76%
Madres cabeza de familia	39%
Desnutrición de menores de 5 años	60%
Viviendas con energía eléctrica	88.1%
Teléfono privado	73.4%
Acueducto	80%
Personas sin escolaridad	13%
Personas que no han terminado el bachillerato	29%
Analfabetismo en adultos mayores de 19 años	14%
Déficit de cupos escolares	13.5%

Fuente Planeación municipal, Fundación Social, Periódico El Colombiano.

• Historia del poblamiento de la comuna 13

Esta zona Centroccidental tiene su origen en un asentamiento llamado “La América”. Su población era preferentemente rural, la mayor parte se incorporó al proceso de industrialización de la ciudad. Son dos los procesos de poblamientos que vive la zona: el primero es a finales de los años 60 cuando comienzan a presentarse ocupaciones de manera ilegal en los sectores del barrio 20 de Julio y La Independencia. Esta ocupación se vuelve masiva en el segundo periodo, en la década de los años 80 con el apoyo de urbanizadores ilegales y el clientelismo electoral, configurándose así en las partes más altas de esta zona un sector deprimido con dificultades de acceso a educación, salud, servicios públicos y seguridad.

En total la comuna 13 tiene un área de 6.926.293. m² y una población estimada de 130.804 habitantes que equivalente al 6.44% de la

143 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE COMUNICACIONES. De la Urbe, periodismo universitario para la ciudad. Año 4 No. 15. Medellín, agosto de 2002. P. 12

población total de la ciudad de Medellín. Tiene 879 manzanas y una densidad bruta de 18.364 habitantes por kilómetro cuadrado¹⁴⁴; con 27.749 viviendas que albergan 28.468 hogares, lo que implica un faltante de por lo menos 719 unidades de vivienda¹⁴⁵. Estas condiciones de construcción del espacio urbano se agudizan por la segregación socioeconómica que de forma creciente vivencia la población de la comuna.

- **Las condiciones socioeconómicas de la población y equipamientos colectivos**

El 43,1% de un total de 95.998 personas encuestadas por el SISBEN están en estrato bajo-bajo; el 51,3%, en estrato bajo y el 3,9%, en estrato medio-bajo¹⁴⁶. El 76% de las familias sobreviven con menos de un salario mínimo, el 60% de los niños menores de 5 años sufren de desnutrición y en el 39% de hogares la mujer es cabeza de hogar¹⁴⁷. Las limitaciones para el acceso al trabajo y la formación técnica y profesional en la comuna son evidentes. A junio del 2000 según SISBEN el desempleo era del 21,16%; de acuerdo con la Fundación Entre Todos, en los barrios Las Independencias 1, 2 y 3, El Salado y Nuevos Conquistadores de cada cien personas en edad de trabajar, sólo tienen empleo 29, lo que significa una tasa de desempleo del 71%, considerando que el 76,3% de las familias de la comuna 13 reciben menos de un salario mínimo, según SISBEN -1998. Teniendo en cuenta que el tamaño del núcleo familiar es en promedio de 5 personas, según SISBEN, y que, el salario mínimo está en \$309.000, tenemos que el ingreso *per cápita* mensual es menor a \$61.800, con el que se deben cubrir gastos de alimentación, vestido, educación, servicios públicos, transporte, salud y vivienda.

144 Datos según *Síntesis del diagnóstico participativo de la comuna 13*, elaborado por el CCDI en el año 2001

145 SECRETARÍA DE PLANEACIÓN DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN. Informe SISBEN. Medellín, 2000.

146 *Ibíd.*

147 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Op cit. p. 12

En el texto “Conflicto urbano en la comuna 13 de la Ciudad de Medellín”¹⁴⁸ se evidencia que la agudización de la segregación socioeconómica de los habitantes de la comuna tiene que ver con:

- La baja cobertura educativa. Según el SISBEN, de 95.998 personas encuestadas, 18.737 mayores de 6 años carecen de estudio, que corresponde al 19,5%. El 17,6% alcanza el quinto grado de primaria, el 28,6% ha realizado estudios de secundaria (pero de estos el 11,6 ha alcanzado solo entre 6 y 7 años de estudio y el 8,9% entre 10 y 11 años) y sólo el 0,6 % tiene más de 12 años de estudio. La inequidad en este campo acentúa la pobreza, y la segmentación laboral limita de manera estructural la movilidad social y la integración social de niños y jóvenes. Esta es la comuna con mayor déficit educativo de la ciudad¹⁴⁹ dado por el poco recurso humano tanto en docentes como en administrativos y el déficit de equipamiento, señalando que el índice de desescolarización total, en el 2001 en tal comuna, alcanzó el 40%. Este es uno de los componentes que mayor desventaja para el ingreso genera en los habitantes, agudizando la inequidad acumulada.
- La desnutrición infantil. Hacia 1996, el 42,77% de los niños menores de 7 años presentan desnutrición. Los niños entre 3 y 5 años, el 42,4%, presentan desnutrición global (relación peso edad). El 33,6% de los niños entre 3 y 5 años presenta desnutrición crónica. El riesgo de desnutrición aguda para niños entre 5 y 6 años es de un 60%.
- La insalubridad y el hacinamiento. La densidad demográfica de la comuna se calcula de 182 habitantes por hectárea, lo que indica que cada habitante dispone de 5,5 metros cuadrados para vivir.

148 FRANCO, Vilma Liliana. ROLDÁN, Salas Hernando. Conflicto urbano en la comuna 13 de la Medellín. 2004

149 Según la Síntesis del diagnóstico participativo de la comuna 13, elaborado por el CCDI en el año 2001

- La carencia de conexión domiciliar de servicios públicos¹⁵⁰ y dificultad económica para su pago debido a los altos costos por la dificultad de acceder a ingresos.
- La insuficiencia en equipamientos educativos, en salud, en recreación y bibliotecas.
- La ilegalidad en la tenencia de la tierra y de déficit habitacional, precariedad en la calidad de la vivienda, etc.

La agudización de esta segregación socioeconómica y la carencia de voluntad política desde entes gubernamentales para intervenir en la comuna son un caldo de cultivo para el asentamiento y legitimación de grupos armados como las milicias urbanas.

- **Seguridad y convivencia**

La realización del derecho a la ciudad en este contexto complejo indica que los conflictos urbanos¹⁵¹ identificados en la comuna 13 de Medellín tienen que ver con:

Conflictos por el ingreso y la representación política en el marco de condiciones de segregación y exclusión; conflictos alrededor del proceso de construcción del espacio urbano que versan sobre el suelo, el espacio público, la vivienda, los servicios y los recursos públicos; y conflictos por la territorialidad en el nivel familiar y barrial; y la escenificación del conflicto político armado que se co-implica con los otros¹⁵².

En el análisis de los conflictos urbanos se deducen como características generales que son conflictos colectivos y

150 Si bien, en la cobertura de servicios públicos, la comuna 13 presenta un 100% en energía y un 87% en acueducto, el problema central se presenta con respecto a la capacidad de pago que tienen los usuarios, debido a las políticas de desmonte se subsidios para los estratos 1, 2 y 3. Este conflicto se ha manifestado en la resistencia al pago de las cuentas de servicios y a la irregularidad en la prestación de los servicios (problemas de conexión, reconexión, incremento del contrabando, uso de pilas públicas, etc.).

151 El conflicto urbano como aquellas formas de incompatibilidad de objetivos (valores, medios, intereses, atribución) expresa en relaciones de antagonismo alrededor del proceso de producción y transformación de la forma socio-espacial urbana.

152 FRANCO, Vilma. ROLDÁN, Hernando. Op cit.

fundamentalmente públicos que, a excepción de los litigios por territorialidad y poder político¹⁵³, no involucran comportamientos conflictivos violentos que están en estado de latencia; los conflictos por ingreso y condiciones de vida urbana son los que presentan mayor relevancia dentro del conjunto de conflictos¹⁵⁴.

Los conflictos que tienen comportamientos violentos o las expresiones violentas han sido una constante en Medellín. A partir de 1985 la principal causa de muerte en la Ciudad son los homicidios asociados a problemáticas de carteles de la droga, de delincuencia común con bandas y pandillas o con actores político armados como insurgencias y grupos paramilitares los cuales en los últimos 20 años propician la escenificación del conflicto político armado con su escalamiento a partir del 2001 por la confrontación armada en zonas como la comuna 13 –zona centrocidental- visible en el comparativo de homicidios por zonas de Medellín.

Matriz 13: Comparativo de homicidios en Medellín según zonas de la ciudad (1 de enero a 31 de julio 2002/2001)

ZONA	2001	2002	Var.Numer.	Var.Porcent.
Nor-Otal	686	604	-82	-12,0
Nor-Occtal	338	427	89	26,3
Cen-Otal	489	489	0	0,0
Cen-Occtal	248	423	175	70,6
Sur-Otal	49	37	-12	-24,5
Sur-Occtal	159	173	14	8,8
Corregim.	74	116	42	56,8
Total	2043	2269	226	11,1

Fuente: Secretaría de Gobierno Municipal

153 Por estas condiciones de inequidad estructural para el acceso a los derechos humanos y la ausencia del Estado, justifican su razón de ser y actuar grupos armados como las milicias.

154 Ibíd.

Es en la década del ochenta que se presentan en Medellín los primeros asentamientos del M-19 por la importancia estratégica del control de la ciudad. Se muestra desde grupos de milicianos con el adoctrinamiento político e ideológico de población civil donde son relevantes los/as jóvenes. Desde esta labor prestan apoyo a sectores marginados y adquieren cierto respaldo y legitimidad en las comunidades. Esta guerrilla urbana tiene la finalidad de consecución de recursos económicos y logísticos para el desarrollo de la guerra en el campo. Para finales de esta década y principios de los 90 se agudizan las complejidades y se inician las primeras manifestaciones de la escenificación urbana del conflicto armado interno¹⁵⁵. Es a mediados de la década de los noventa -1994- cuando se produce la reinserción a la vida civil de algunas organizaciones de insurgencia que operan en la ciudad; otras que permanecieron en la periferia padecieron fuertes procesos de exterminio o cooptación tanto desde otras insurgencias como desde los paramilitares que se disputan este territorio estratégico.

La reincorporación de las milicias no tuvo los efectos esperados y la mayor parte de los procesos colapsaron, algunos grupos de milicias armadas se despolitizaron y unido a lo anterior entre 1995 y 1997 la gobernación impulsó la creación de las Convivir, y en 1997 se da forma a los Grupos de Autodefensa Urbana GRAU por parte de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, retomando una propuesta que había sido planteada por las ACCU en sus primeras cumbres. Este escenario generó un ambiente propicio para la penetración de las fuerzas contrainsurgentes ilegales en la ciudad, proceso que se consolida en 1999 con el enfrentamiento, cooptación de bandas, copamiento territorial, hasta llegar, en el 2001 a la conformación de bloques de tropas profesionales agrupadas¹⁵⁶.

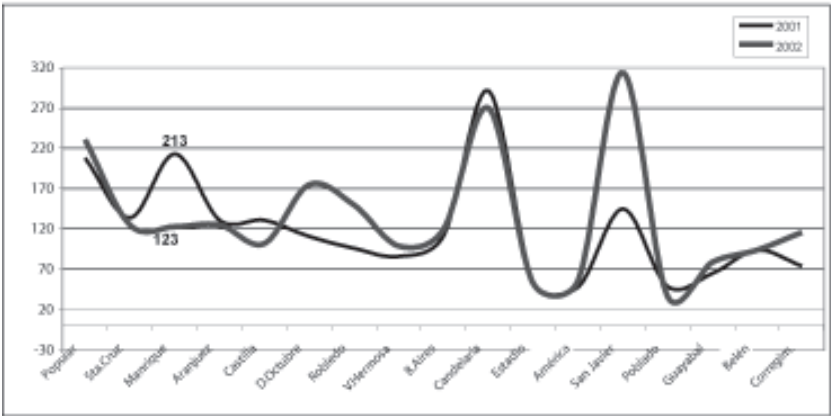
Entre las estrategias de los actores armados que trasladan del campo o apropian personas de la ciudad para el control social y la disputa

155 FRANCO, Vilma. ROLDÁN, Hernando. Op cit.

156 HINCAPIÉ, Sandra Miled. Estudio exploratorio comparativo sobre la relación jóvenes y conflictos urbanos por participación política y territorio en las comunas 7 de Barrancabermeja, 13 de Medellín y 15 de Cali y la zona colindante de Altos de Cazucá y Altos de La Estancia en Bogotá - informe de Medellín. Texto inédito.

armada por los territorios están: la irrupción de bandas organizadas por el narcotráfico con la profesionalización del sicariato, los grupos de milicias y la proliferación de empresas de seguridad privada y actualmente con el debilitamiento de las milicias y el copamiento de los grupos paramilitares que se evidencia desde mediados del 2001 en la confrontación armada, la amenaza y muerte de líderes comunitarios y jóvenes de los sectores. Entre los datos de la policía metropolitana entre junio y agosto del 2002 se contaban como inventario, 230 bandas, combos y milicias en la ciudad, calculando 8.000 menores vinculados al conflicto armado¹⁵⁷. El escalamiento del conflicto urbano armado en el 2002 se representa en el siguiente grafico que compara el año 2001 con el 2002 según el número de homicidios en la ciudad.

Mapa 7: Comparativo del conflicto urbano en Medellín



Fuente: Secretaría de Gobierno

Las explicaciones del porqué del conflicto armado en la comuna 13 oscilan entre privilegiar los intereses militares y la posición estratégica de la zona; los intereses políticos, por ser un lugar de asiento de milicias lo cual exige la arremetida desde paramilitares y agentes estatales; finalmente, desde el Estado se apela a recuperar su legitimidad en el sector pues históricamente ha estado ausente

157 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Op. Cit. p. 12

como responsable y garante de los derechos de la comunidad. Para Luis Fernando Quiceno, la zona Centroccidental de Medellín es uno de los principales lugares en disputa porque tiene un valor estratégico: “Allí esta el ingreso al túnel de Occidente, la entrada a Santa Fe de Antioquia, la conexión a la carretera al mar. Para las FARC, ese corredor significa comunicación con el V frente. Quien controla esta zona, tiene el control de la entrada a Urabá”¹⁵⁸.

Respecto a los intereses políticos, el conflicto armado urbano escenificado en la comuna 13 obedece a diversos elementos que exceden la comuna. Durante años esta zona estuvo controlada por distintos grupos de milicianos que son grupos cuya característica básica ha sido su intencionalidad social en relación con proyectos políticos, cívicos y/ o insurgentes, que tienen la pretensión de procurar la provisión de derechos sociales y económicos y garantizar la seguridad colectiva, además de propiciar cambios radicales en la estructura política y social del país¹⁵⁹. Las milicias como los CAP (en Eduardo Santos, Nuevos Conquistadores, el Corazón, Las Independencias), las vinculadas al ELN (en San Javier 1, el Salado y Belencito) y las FARC (20 de julio, San Javier 2) entre el 2000 y 2002 se disputan el dominio del territorio con otros grupos insurgentes ubicados en la zona y con las autodefensas (están en Betania) que fueron llegando masivamente¹⁶⁰.

Matriz 14. Comparativo de homicidios en la comuna 13 (San Javier)
Según barrios (Enero 1 a Julio 31 2002/2001)

Barrio	2001	2002	Var.Numer.	Var.Porcent.
El Pesebre	5	5	0	0,0
Blanquizal	5	27	22	440,0
Sta. Rosa Lima	0	0	0	0,0

158 Ibid.

159 FRANCO, Vilma. ROLDÁN, Hernando. Op cit.

160 Según Tele Antioquia noticias, para agosto del 2002, la distribución de actores armados en la comuna 13 es así.

Matriz 14: Continuación

Barrio	2001	2002	Var.Numer.	Var.Porcent.
Los Alcázares	2	2	0	0,0
Metropolitano	0	0	0	0,0
La Pradera	11	22	11	100,0
Juan XXIII	1	7	6	600,0
San Javier1	12	8	-4	-33,3
San Javier2	20	23	3	15,0
Veinte de Julio	28	56	28	100,0
Belencito	10	23	13	130,0
Betania	0	0	0	0,0
El Corazón	14	20	6	42,9
Las Independencias	10	16	6	60,0
Nuevos Conquistad.	3	5	2	66,7
El Salado	8	33	25	312,5
Eduardo Santos	3	7	4	133,3
Antonio Nariño	6	8	2	33,3
El Socorro	2	17	15	750,0
La Gabriela	5	35	30	600,0
Totales	145	314	169	116,6

Fuente: Secretaría de Gobierno Municipal

Desde esta intensa confrontación se justifica la estrategia de incursión violenta de la fuerza pública del Estado para recuperar presencia y legitimidad en la zona. Las operaciones realizadas en la comuna 13 en el 2002 adelantadas por hombres de la Policía Metropolitana, la IV Brigada, la Policía Militar, la Fuerza Aérea, el Cuerpo Técnico de Investigaciones Judiciales y el Departamento Administrativo de Seguridad son: operación, Otoño¹⁶¹,

161 Esta operación se realiza el 24 de febrero del 2002 por la policía militar, IV Brigada, CTI y el Das se captura 42 supuestos milicianos que pretendían celebrar los 6 años de los CAP, según la policía. Decomisan armas de fuego, municiones y prendas privativas de la fuerza militar.

Contrafuego¹⁶², Plan Democracia, Marfil, Mariscal¹⁶³, Potestad¹⁶⁴,
Antorcha¹⁶⁵, Orión¹⁶⁶

El 21 de mayo de 2002 fuerzas conjuntas de la Policía y del Ejército ingresaron a los barrios, pero fueron repelidos por francotiradores (...)

Poco después, el 16 de octubre de 2002, más de 1.000 hombres de Policía, Ejército, DAS y Fiscalía, acompañados por organismos de control, adelantaron la Operación Orión, mediante la cual se puso fin al poder miliciano en estos barrios. Tras esta operación, las tasas de homicidios en la comuna 13 descendieron el 80 por ciento. Sin embargo, habitantes y organismos de derechos humanos denunciaron presencia de paramilitares que asesinaban a sus víctimas con arma blanca y desaparecían a quienes señalaban como colaboradoras de las milicias¹⁶⁷.

Respecto a las políticas públicas para atender esta problemática se puede decir que la política de seguridad y convivencia ciudadana de la ciudad en el 2002 la construye el alcalde sobre dos pilares¹⁶⁸: la cultura ciudadana, orientada a la convivencia en la ciudad, desde las mesas barriales de convivencia y los programas para la reincursión de 4.000 milicianos destinando 15 mil millones de pesos para

162 El 29 de febrero del 2002 600 policías, 400 soldados y 63 fiscales hacen operativo en barrio Blanquizar. En la operación mueren 5 personas sindicadas de ser milicianas y se realizan 63 allanamientos y 31 capturas, descubriendo fábricas de elaboración de armas de fuego y decomisando armas, municiones y aparatos de comunicación.

163 El 21 de mayo 2002 se lleva a cabo la operación Mariscal en la que participan 1000 hombres con un saldo de 9 muertes, 31 heridos y 30 capturas.

164 La operación se realiza el 15 de junio del 2002 con allanamientos por parte de Policía, Fiscalía y DAS en residencias de la comuna 13, muere un presunto miliciano y dos mas son capturados. Se localiza el centro de salud y una fábrica clandestina de uniformes. Según la policía en el 2002, de enero a junio 25 murieron asesinadas 261 personas.

165 El 20 de agosto del 2002 esta operación se realiza en los barrios La Independencia, El Salado, 20 de Julio y el Corazón con el fin de prevenir atentados y garantizar la seguridad en la Feria de las Flores. Muere en cabo, y son heridos dos policías y dos menores de edad, en total 37 personas resultan heridas.

166 Realizada el 16 de octubre del 2002 por orden presidencial e interpretada como la estrategia para el Estado retomar el control de las ciudades por medio de la fuerza y sin resolver los problemas estructurales que le dan origen. Es cuestionada por los excesos de autoridad de la fuerza pública y las violaciones contra la población civil, igualmente, porque posibilita las condiciones para la instalación de los grupos paramilitares en la comuna.

167 En: MIEDO EN LA COMUNA 13. En: www.semana.com

168 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Op. Cit

generar empleo y concretar la reinserción; y el ejercicio de la autoridad desde la presencia permanente de la fuerza pública en toda la ciudad con la incorporación de 2000 policías más: construcción de fuerzas militares, solicitar al Presidente el envío de cuerpo técnico antiterrorista, crear un fondo de 500 millones de pesos para pago de informantes, realizar allanamientos permanentes.

Estas políticas locales son acordes con políticas nacionales de desmovilización. Los procesos de desmovilización de paramilitares se inician el 25 de noviembre de 2003, con 870 de los integrantes del Bloque Cacique Nutibara. Los cuestionamientos al proceso son diversos. El delegado de la Misión de Verificación de la OEA afirma la posibilidad de que exista una estructura paramilitar subyacente al proceso de desmovilización. “Tenemos la presunción de que continúan las acciones extorsivas y la presión contra miembros de las comunidades”¹⁶⁹. Se suma a ello el no cumplimiento de los acuerdos de la desmovilización por parte de la administración municipal, en cuanto a oportunidades laborales y educativas. Los desmovilizados siguen operando desde un apoyo económico hacia la comunidad, de seguridad y control social, nombrado como un proyecto político de servicio comunitario, al que pocos se atreven a cuestionar.

“Ahora somos una organización comunitaria», insiste otro de los líderes. Su poder tiene influencia sobre todos los ciudadanos. Por ejemplo, crearon lo que ellos llaman «zonas de tolerancia». Son lugares apartados donde los jóvenes pueden fumar marihuana o consumir coca o bazuco. “Antes lo hacían en los colegios o en los parques. Nosotros les enseñamos que pueden hacer sus vicios pero solo en las zonas de tolerancia”, dice John López mientras señala a varios jóvenes bajo un árbol que están consumiendo drogas¹⁷⁰.

169 Así está la influencia paramilitar en siete regiones del país. En: www.eltiempo.com. Sep. 25 de 2004.

170 Crónica «Sí nacimos pa' semilla». A qué se dedican hoy los miembros de las autodefensas desmovilizados en Medellín. NEIRA, Armando, de Semana, visitó los barrios donde aún siguen reinando. En: www.eltiempo.com

El principal cuestionamiento a estos procesos de desmovilización de paramilitares es a que se institucionalice legalmente su actuación en los barrios y adquieran mayor legitimidad de las comunidades con sus estrategias para controlar y presionar manteniendo el orden y el equilibrio desde lo que se consolida social, política, cultural y económicamente una apuesta de sociedad autoritaria. En la actualidad los habitantes de la comuna 13 pueden apropiarse de espacios que en meses anteriores estaban dominados por las balas, aunque la presión y el control social están a cargo de los grupos paramilitares, creando la incertidumbre de que vuelvan los enfrentamientos; es la “tensa calma” que viven los pobladores. En este contexto la educación parece ser posibilitadora de desarrollos socioeconómicos, como también reproductora o transformadora de estos modelos autoritarios que se gestan en la comunidad, aunque las implicaciones del conflicto armado que afectan la dinámica escolar complejizan los problemas estructurales de infraestructura, cobertura y calidad educativa.

- **La situación educativa**

A las problemáticas estructurales antes referidas, se suma la tendencia a la privatización de la educación como un sector rentable a los intereses del capital. Es paradójico que las instituciones educativas del sector privado superen las del sector público tanto en la ciudad como en la comuna para el año 2002.

La mayor población de la comuna son niños/as y jóvenes –menores de 18 años– del total de 130.804 habitantes. Según datos del anuario estadístico del área Metropolitana, solo hay matriculados 21.210 alumnos/as, evidenciando la problemática de cobertura educativa y la incapacidad de las instituciones de ampliar su capacidad de atención. Este anuario plantea que para el 2002 están matriculados en la comuna 21.210 distribuidos en preescolar 57 grupos con 2.027 estudiantes; en básica, 335 grupos con 13.897 personas; en básica secundaria, 105 grupos con una población de 4.402; y en media, 29 grupos con 884 estudiantes.

Matriz 15: Distribución de los establecimientos educativos del sector oficial y privado según comuna o corregimiento de localización
Municipio de Medellín 2002

Comuna o Corregimiento	Sector					
	Oficial		Privado		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
01 Popular	25	5,80	18	3,64	43	4,65
02 Santa Cruz	23	5,34	8	1,62	31	3,35
03 Manrique	32	7,42	13	2,63	45	4,86
04 Aranjuez	35	8,12	28	5,67	63	6,81
05 Castilla	33	7,66	35	7,09	68	7,35
06 Doce de Octubre	30	6,96	23	4,66	53	5,73
07 Robledo	29	6,73	51	10,32	80	8,65
08 Villa Hermosa	31	7,19	14	2,83	45	4,86
09 Buenos Aires	24	5,57	32	6,48	56	6,05
10 La Candelaria	14	3,25	55	11,13	69	7,46
11 Laureles Estadio	6	1,39	40	8,10	46	4,97
12 La América	17	3,94	40	8,10	57	6,16
13 San Javier	22	5,10	27	5,47	49	5,30
14 Poblado	5	1,16	41	8,30	46	4,97
15 Guayabal	15	3,48	14	2,83	29	3,14
16 Belén	24	5,57	41	8,30	65	7,03
Total	365		480		845	

En el mismo sentido, las implicaciones del conflicto armado en la educación se dan en la medida en que se presenta una continua interrupción de actividades escolares, deserción escolar, e inestabilidad (psicosocial, laboral, académico); la infraestructura se utiliza como trincheras y son víctimas de amenazas, muerte y desaparición forzada docentes y jóvenes estudiantes. Según el boletín virtual por la vida del Instituto Popular de Capacitación IPC

“El conflicto escolar en entornos urbanos turbulentos” algunos datos del 2001 y 2002 que evidencian la implicación del conflicto armado urbano en la educación formal son¹⁷¹:

Matriz 16: Evidencias de implicación del conflicto armado urbano en la escuela

Periodo	Fenómeno	Datos
1995-Junio 2002	Desplazados en Antioquia	87.749 Desplazados 17.350 Hogares de 100 Municipios Antioqueños. El 64% que llega a Medellín son menores de 18 años
Enero a junio 2002	Homicidios en población juvenil e infantil	1.680 distribuidos así: 14 a 25 años 873, entre 26 y 35 son 459
2001 - abril 2002	Amenazadas y desplazamiento a docentes	280 docentes amenazados o desplazados 180 amenazados (2002)
Enero y noviembre 2002	Maestros sindicalizados: asesinados, desplazados, amenazados	18 maestros asesinados 16 desplazados y amenazados Desde 1987 son 200 docentes asesinados (44 en Medellín), entre el 2000 y el 2002 174 amenazados, 650 desplazados y 10 desaparecidos desde 1995
2002	Deserción estudiantil	El 89% de la población desertora del sistema educativo no desea regresar a la escuela. En la comuna 13 entre julio y octubre del 2002 de manera intermitente deserción del 60% de la población estudiantil
2000	Reclutamiento de jóvenes por parte de actores armados	8000 jóvenes armados en la ciudad, el 84% de delincuencia común y crimen organizado, el 10% con milicias y el 6% con paramilitares.

171 INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN, IPC Boletín por la Vida No 3. Medellín, marzo de 2003, edición bimestral (Complemento del boletín impreso por la vida).

Matriz 16: Continuación

Periodo	Fenómeno	Datos
2000- 2002	Cierre de instituciones educativas	Crisis por problemas internos y afectación del conflicto armado 37 centros (2000- 2001) En 2002 se atienden 27 instituciones educativas de primaria y secundaria por amenaza a docentes, conflicto social y crisis interna. En 2002 fueron cerradas temporalmente 13 centros educativos en Antioquia en su mayoría del sector rural.
2001 y mayo del 2002	Afectación a infraestructura escolar por enfrentamientos armados	Fueron semidestruidos dos colegios en Medellín por toma violenta o actos indiscriminados. 8 instituciones educativas de la comuna 13 presentan impacto de arma de fuego

Uno de los posibles casos para reseñar la dinámica de esta influencia es el Liceo de la Independencia, que inicia labores el 5 de marzo de 1996 con 450 estudiantes de los sectores El Salado, las Independencias 1,2 y 3, Nuevos Conquistadores y el 20 de Julio. A finales del 2001 tenía 1.500 jóvenes estudiantes, iniciando el 2002 eran 300 menos, y en agosto oficialmente se han retirado 185. Para esta fecha tres docentes solicitan traslado, una de ellas por incapacidad. El 8 de noviembre del 2001 se genera el primer comunicado público de los planteles del Núcleo 0207 que incluye todas las instituciones de la comuna 13 y parte de la 12.

Según la cronología del conflicto armado, en la comuna 13 de enero 2002 a agosto del mismo año¹⁷² (en el 2001 se registran 125 asesinatos en la comuna 13 a agosto del 2002, 281), de la población escolar menor de 18 años fueron asesinados 21 niños/ as y jóvenes (2 mujeres menores de 7 años por balas perdidas), 10 asesinatos son registrados como de jóvenes sin precisar la edad, 3 jóvenes

172 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Op cit.

estudiantes fueron secuestrados del Colegio Especial de San Javier y posteriormente encontrados muertos. Estos sucesos propician que el 23 de mayo la comunidad educativa del Liceo la Independencia realice una marcha pacífica como protesta por la violencia en la zona, similar a la realizada el 12 de junio a La Alpujarra por parte de docentes, jóvenes estudiantes y familias exigiendo el respeto a la vida y la dignidad de la población civil del sector. La infraestructura del Liceo recibe -hasta que negocian su reubicación - a 130 adultos y 270 niños/ as desplazados del barrio El Salado por la quema de sus viviendas y las amenazas de grupos paramilitares.

Otro de estos casos es el de la Institución Educativa Eduardo Santos que tiene dos sedes y cuatro jornadas académicas: la sede 1: Eduardo Santos situada en el barrio Eduardo Santos y la sede 2: Escuela Pedro J. Gómez situada en el barrio El Salado son las que a continuación se describen.

- **Educamos con amor... Institución educativa “Eduardo Santos”**

Los planteamientos filosóficos de la Institución Educativa¹⁷³ fundamentan su quehacer en una concepción humanista del hombre y la mujer como seres racionales en proceso de desarrollo que con todas sus potencialidades pueden proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano. La finalidad institucional consiste en impartir una formación integral que promueva todas sus dimensiones mediante el acceso al conocimiento y al desarrollo de la autonomía para tomar decisiones responsables en lo personal y social.

En este horizonte, institucionalmente se define la misión de prestar el servicio público educativo en todos los niveles de la educación formal (preescolar, básica y media) en un proceso permanente de mejoramiento, con oportunidad y alegría, fomentando el desarrollo

173 Manual de convivencia Institución Educativa “Eduardo Santos”. Medellín.

de relaciones de convivencia consecuente con el código de valores santista y el desarrollo de habilidades y destrezas donde se estimule la imaginación creadora e inventiva, llevando a la experimentación del ámbito en el cual se desarrollan y viven para un posterior desempeño como diseñador gráfico por computador y continuar estudios superiores en esta área. Acorde con esta misión institucional se propone que en el centro educativo el aprendizaje, el bienestar social, la proyección comunitaria y el mundo del trabajo se integren en toda ocasión de la vida diaria, en cualquier actividad institucional para que la educación sea justa y ayude al desarrollo y preservación de la vida a través de la razón.

En el desarrollo histórico tenemos que la Institución Educativa inicia como Escuela Rural en 1985 en el Barrio Eduardo Santos como una donación de una familia judía, Moisés y Sara Diner, adoptando la escuela su nombre. Eran cuatro aulas, un patio y una pieza adicional y una zona de guardería para niños/ as. Los donantes pagan el salario de los docentes y se cuenta con grado primero y segundo; para 1990 la escuela pasa a ser de carácter oficial y se denomina Escuela Urbana Integrada; la familia Diner continuó pagando por tres años más el sueldo del docente de preescolar y la Secretaría asumió los de la educación básica primaria. En la escuela funcionaba un consultorio donde un médico voluntario, dos días a la semana, atendía las personas del barrio, el restaurante escolar para 100 niños/ as y se avanzó hasta el quinto de primaria.

La directora que inicia con la escuela rural está hasta 1998 y es quien propone el lema “Educamos con amor” y promueve el concurso en 1996 para elegir la bandera y el himno de la Institución. Después de 13 años solicita traslado y llega otra rectora por unos meses y comienza los trámites para la construcción de la planta física de la institución. El manejo del preescolar era por practicantes del Tecnológico de Antioquia y la Universidad San Buenaventura. Es en 1999 cuando llega el actual rector reconocido por el desarrollo institucional, en especial, la concreción de la planta física

institucional, el ambiente de trabajo y la capacidad de gestionar recursos favorables a las necesidades educativas. La Institución pasa de ser de carácter departamental a ser municipal y a denominarse Colegio Eduardo Santos.

Es en el 2003, cuando por decisión del Ministerio de Educación Nacional en el programa de revolución educativa, con la intención de racionalizar recursos y que cada entidad ofrezca el servicio educativo de preescolar a noveno como mínimo, se produce la fusión del Colegio Eduardo Santos con la Escuela Pedro J. situada en el barrio el Salado que tenía 100 jóvenes estudiantes y 22 docentes y hasta el grado séptimo. Con la integración se asume el nombre de Institución Educativa Eduardo Santos sede 1 y sede 2¹⁷⁴. Esta decisión político – administrativa no consulta las realidades socioculturales de los territorios y es generadora de conflictos por la movilización entre los barrios, la pertenencia de la comunidad y la identidad institucional. En especial, el conflicto armado urbano y la localización de los diversos actores armados en los barrios donde están ambas instituciones educativas propicia dificultades de desplazamiento de jóvenes estudiantes además altera sus relaciones por la estigmatización de “miliciano” a habitantes del Barrio El Saldo y de “paramilitar” del Eduardo Santos.

Los cambios institucionales son leídos como proceso de crecimiento liderados por la rectoría que se empeña en consolidar comunidad y fortalecer la institucionalidad.

El colegio está como en un proceso de crecimiento, porque primero fue escuela, tuvo pues una historia como escuela y apenas lleva cinco años en la transición de colegio, sacó la primera promoción de bachilleres y ésta es la segunda. Tiene grandes dificultades porque en este crecimiento, el personal docente es un personal con contratación como indirecta, es decir, que son de OPS, de provisionalidad; entonces construir PEI, construir comunidad, construir proyecto con este personal que viene y se va es muy

174 La fecha exacta cuando se inicia la integración institucional es el 30 de abril de 2003.

difícil. Siento que el rector ha hecho muy buena labor, ha construido comunidad, la comunidad lo quiere, la comunidad lo apoya, la comunidad ve la institución como un referente cultural: aquí viene la Asociación, aquí dan clases de aeróbicos, aquí vienen a hacer sus conferencias y todo cultural más... solo está permitido un bingo al año que es para recoger dineros para la asociación, no más; y la fiesta de la pareja que aquí esto es un programa porque vienen por hay casi 1500 personas, entonces ese día la familia goza y nos esmeramos mucho en hacer de ese día un día comunitario, los papás son muy bien atendidos. En eso ha ganado muchísimo el colegio, pero en la parte pedagógica y en la parte del PEI está muy atrasado (25AB Entrevista directiva docente I. E. Eduardo Santos, nov 24-04).

La pertenencia con la institución de quienes vivenciaron el proceso de crecimiento, quienes estudiaron o trabajaron en la escuela y padecieron los malestares con la nueva construcción es significativo. Tanto docentes como jóvenes estudiantes lo valoran como un símbolo de progreso para el barrio. La generación de empleo que propicia la construcción y la educación en media técnica diseño gráfico que ofrece a la comunidad son reconocidas por personas consultadas:

Ha influido mucho el barrio por la estructura, por la buena fama que tiene el colegio, sí porque es además el más cerca, el más bonito, el que la gente le gusta más de pronto por los profesores o por los alumnos que hay aquí entonces la gente se siente como muy acogida como a mandar los alumnos acá en vez de La Independencia o no sé los diferentes colegios que hay aquí cerca puede ser eso (30ab-32b Entrevista ex alumna de I. E. Eduardo Santos jul-25-04).

Los tres pisos de la Institución y su imponente en el barrio por el tamaño, el color y la arquitectura son motivo de orgullo de la comunidad, además de la visibilidad que se tiene de ésta desde el puente de San Javier al frente de la Macarena. El 3 de noviembre del 2000 se hace la inauguración de la nueva planta física con participación del Juan Gómez Martínez, Alcalde de la ciudad, y Rocío Cadavid, Secretaria de Educación; entre el 2000 y el 2003 se dan dos donaciones de computadores a la institución que conforman la sala negra y la sala blanca.

En la Institución Educativa Eduardo Santos están matriculados en la sede 1: 1193 personas con 607 hombres y 586 mujeres. En la sede 2: Pedro J., son 963 estudiantes con 511 hombres y 452 mujeres. Entre las características que poseen es que viven en los sectores de San Javier, Quintas de San Javier, San Michel, 20 de Julio, las Independencias, barrio Nuevo, Antonio Nariño, Eduardo Santos con problemas socioeconómicos graves por el alto índice de desempleo y el incremento de población en condición de desplazamiento forzado en los sectores aledaños a la Institución. Según el diagnóstico del proyecto Educativo Institucional la población oscila entre los 5 y 17 años. Sus familias en un alto porcentaje monoparentales, de nivel educativo bajo, el 20% de padres y madres tienen el bachillerato completo, 50% con primaria completa y secundaria incompleta, 12% sin estudios, 5% con un nivel de formación superior o técnica.

Este contexto internacional, nacional, local e institucional es el referente central para la identificación de acontecimientos críticos en la relación escuela -contexto y la configuración de tipologías de conflictos y estrategias que a continuación se presentan como hallazgos del estudio. Estos hallazgos están en directa relación con las condiciones socioeconómicas de la población, de seguridad y convivencia y de situaciones educativas que fueron detalladas en cada caso de análisis. Tanto los procesos significativos como la topología se construyen integrando las particularidades y divergencias identificadas en este capítulo de referente contextual.

Matriz 17: Caracterización de la comunidad educativa de la Institución Eduardo Santos 2004- 2005¹⁷⁵

Características	Sede 1: Eduardo Santos						Sede 2: Escuela Pedro J. Gómez					
	Jornada Mañana		Jornada tarde				Jornada mañana		Jornada tarde			
	Preescolar	Primaria	Preescolar	Secundaria	Media	Total	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Docentes ¹⁷⁶	1 H	1 H	1 M	7 H	1 H	13	1 M	1 H	1 M	1H	4	8 H
		10 M		2 M	2 M	H		8 M		BP	H	16
		4 M P		2 H	1 M	23		1 M BP		1 H	2	M
				OP	OP	M				3 M	M	
				1 M	1 M						1	
				OP	P						H	
				2 M							OP	
				P								
Estudiantes	26 H	307 H	16 M	186	65H	60	22 H	259 H	17H	104	10	511
	10 M	275 M	26 H	H	61 M	7 H	13 M	205M	18M	H	9	H
	entre	entre		224	entre	58	entre	entre 5		96M	H	452
	5 y 6	6 y 15		M	15 y	6	5 y 7	y 15		8	11	M
	años	años		entre	mas	M	años	años		M	M	
				11 y	de							
				18	20							
				años								

175 Datos retomados de encuesta Ministerio de Educación Nacional y Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE- Educación Formal: registro de instituciones educativas, alumnos y docentes de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media. C 600 B. Formulario censal Sector Oficial, 2005

176 Las convenciones de H: Hombre y M: Mujer. Los docentes que no tienen ninguna especificación en su formación es porque son licenciados en pedagogía, BP: Bachillerato pedagógico, OP: Otra profesión, P: Postgrado

Matriz 17: Continuación

Características		Sede 1: Eduardo Santos					Sede 2: Escuela Pedro J. Gómez					
Jornada Mañana		Jornada tarde					Jornada mañana			Jornada tarde		
	Preescolar	Primaria	Preescolar	Secundaria	Media	Total	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Grupos	1	2		3	2	19	1	2	1	2	3	22
		primeros		sextos	décimos	Grupos	prees	primeros	Prees	cuartos	sextos	Grupos
		3		2	1			4 segundos		3	1	
		segundos		séptimos	oneavo			3		quintos	séptimo	
		2		3				terceros				
		terceros		octavos								
Aceleración del aprendizaje	30 H 18 M					30 M 18 M						
Víctimas conflicto armado 2005 ¹⁷⁷	30 H	18 M	14 H	20M		44 H 38 M	5 H 1M	15 H 18M				20 H 19 M
Remitentes	34 H	17 M		13 H 3 M		51 H						
			4 M									
					24							

177 En situación de desplazamiento. El formulario diligenciado también incluye víctimas del conflicto armado: desvinculados/ as e hijos/ as de adultos/ s desvinculados/ as donde la institución no registra ningún caso.

178 Se entiende por desertores a los/ as alumnos/ as que abandonan el sistema educativo que se retiran de la Institución Educativa y no continúan sus estudios, como también los que no reportan razón de abandono

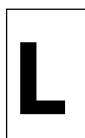
Matriz 17: Continuación

Características	Sede 1: Eduardo Santos						Sede 2: Escuela Pedro J. Gómez					
	Jornada Mañana		Jornada tarde				Jornada mañana		Jornada tarde			
	Preescolar	Primaria	Preescolar	Secundaria	Media	Total	Preescolar	Primaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Desertores ¹⁷⁸	4 H 3 M			6 H 4 M		10 H		1 H 2 M				1 H 2 M
					7 M							
Reprobados	37 H 17 M			15 H 6 M	4 H 3 M 26 M	56 H		12 H 9 M		9 H 8 M 7 M	11 H 24 M	32 H
Aprobados	250 H 244 M			164 H 212 M	39 H 36 M	45 3 H	23 H 17 M	15 H 18 M	141 H	47 H	226 H	
Transferidos ¹⁷⁹	19 H 16 M			16 H 14 M	4 H 4 M	35 H 34 M	1 M	41 H 20 M		20 H 12 M	11 H 12 M	72 H 45 M

179 Son transferidos los/ s estudiantes que se retiran de la sede jornada para trasladarse a otra jornada, sede o institución educativa del sector oficial o no oficial pero que continúan sus estudios.



4. Las tipologías de conflictos escolares



a tipología de conflictos escolares es presentada en dos capítulos. Primero, se presenta una aproximación sobre los procesos significativos desarrollados en una década en la relación escuela – contexto y segundo, se configura una tipología de conflictos escolares y estrategias de tratamiento, precisando con especial detalle el lugar de jóvenes estudiantes. Pese a no hacer el énfasis en las instituciones educativas, la información obtenida se emplea para comparar y sustentar las afirmaciones; es por ello que permanentemente en el relato salta la voz de las comunidades educativas.

De los procesos significativos en la relación escuela – contexto en sectores populares de las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín entre 1994 y 2004 se describen tres que son recurrentes en los casos de análisis – las tres instituciones educativas – y se caracterizan por su magnitud y relevancia al propiciar cambios en la relación y generar conflictos. Son ellos: el poblamiento y equipamiento urbano, pese a ser anterior a las fechas delimitadas, es un acontecimiento relevante que marca pautas de interacción entre estamentos sociales y que construye identidades. Las legislaciones educativas como la Ley General de Educación y la ley de transferencias y recursos que son normativas que convocan a la democratización y la apertura escolar

en la primera, y a las restricciones a la participación y la expropiación con la pertenencia a la escuela en el caso de la ley 715. Finalmente, las condiciones de seguridad y convivencia son abordadas desde los sectores de Ciudad Bolívar, Agua Blanca y Comuna 13 en tanto permean a la escuela con la reproducción de prácticas violentas y el fortalecimiento de experiencias de resistencia contra las diversas redes ilegales que pretenden hacer del territorio escolar un escenario para captar recursos y copar mercados.

La configuración de tipología de conflictos se hace a partir de las disputas generadas en los procesos significativos del derecho a la ciudad/ educación, del proyecto político cultural y de la disputa por el territorio y el control territorial. La matriz para precisar la tipología retoma a Christopher Mitchel con la estructura: partes, ejes y comportamientos, el contexto, la dinámica y la regulación. Conforme a la precisión de los conflictos escolares como un conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrollan en el territorio social de la escuela o que implican su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación cultural y política de las sociedades, se define como tipología la siguiente: conflictos por acceso y permanencia en la educación formal, conflictos por la función social de la escuela, conflictos por la organización institucional y por identidad – reconocimiento. En este último tipo de conflictos, se precisa el lugar de jóvenes estudiantes desde los territorios como usos y sentidos que se tejen sobre lo corporal, lo escolar y lo barrial.

Con estos hallazgos se argumenta la tesis central de la interdependencia de los sistemas sociales, de la escuela como sitio donde se disputan proyectos político- cultural y de la construcción social de los sentidos de la escuela. A su vez, se ofrecen argumentos para fortalecer la comprensión sobre la tendencia global de mercantilizar la educación y de disciplinar socialmente desde evitar la maduración de conflictos que operan como analizadores de la sociedad y sus crisis.

4.1 Procesos significativos en la relación escuela – contexto

Los procesos significativos son acontecimientos críticos que generan cambios en las relaciones o modifican las conductas de individuos y las dinámicas institucionales. Estos acontecimientos tienen consecuencias en las vivencias y en las formas de ser y hacer en los planos personal, colectivo e institucional. Por ello, se dice que poseen un impacto reconfigurativo porque, a partir de ellos, se recrean los sentidos y dinámicas al afectar una serie de componentes que ordenan la experiencia particular e institucional.

Con el propósito de entender las relaciones entre la escuela y el contexto en Colombia, se recurre a sucesos propiciadores de cambios en los ámbitos nacionales y locales, y a dinámicas internas / externas de la escuela. Por ejemplo, actúan como factores externos a la institución educativa, pero con repercusiones significativas en sus dinámicas, las condiciones de poblamiento de las ciudades, los equipamientos urbanos y las condiciones de seguridad - convivencia ciudadana en los sectores en cuestión. También, las legislaciones educativas promulgadas en la última década como son la Ley General de Educación y la Ley de transferencias de recursos 715 del 2001. La demanda por la educación y la vinculación de la comunidad para con la construcción institucional son hechos fundantes de las escuelas de los tres sectores donde se evidencia la relación explícita entre organizaciones comunitarias, grupos familiares e individuos con la institución educativa, quienes, posterior a tener el funcionamiento de la escuela, demandan al Estado el sostenimiento y el carácter público de ésta.

Es así como son tres los acontecimientos significativos desde los que se precisa la relación Escuela – Contexto desde los casos de referencia territorial e institucional: En Ciudad Bolívar la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador, en el Distrito de Agua Blanca

la Institución Educativa la Presentación y finalmente en la comuna 13 de Medellín la Institución Educativa Eduardo Santos:

- a) El poblamiento y los equipamientos urbanos como disputas que se presentan por los cambios estructurales que vive el país tanto en lo demográfico como de la población en el territorio. Las relaciones de solidaridad y rivalidad que teje la comunidad por el acceso del suelo urbano con fines residenciales, por los servicios públicos domiciliarios y la educación formal. El papel de la educación en la movilización y la generación de conciencia crítica frente a la responsabilidad del Estado de los derechos. Interesa resaltar lo comunitario como un pilar fundacional desde el que se construyen los barrios, las instituciones educativas y los sujetos como una misma narración de la historia y la identidad colectiva.
- b) Las legislaciones educativas en una década en Colombia, en especial la 115 de 1994 y la 715 del 2001. El planteamiento central es que en la educación se presenta una tendencia a mercantilizar el derecho y a disciplinar socialmente desde las estrategias de legitimación de la educación pública y de la labor del docente.
- c) Las condiciones de seguridad y convivencia ciudadana en entornos barriales a las escuelas están caracterizados por la confrontación armada, por la presencia y actuación de grupos organizados de delincuencia que propician el temor y desestabilizan socialmente la dinámica escolar. Estas condiciones favorecen la estigmatización social y el aislamiento de la Institución Educativa por temor al entorno.

Los acontecimientos significativos tienen que ver con procesos de lucha que, en general, se gestan en los territorios como son: la construcción del espacio urbano¹⁸⁰, las condiciones equitativas para

180 Según Libardo Sarmiento Anzola, Colombia presenta uno de los cambios más drásticos de la historia por cambio estructural desde lo demográfico de la población en el territorio y de la crisis económica y el incremento de la desigualdad social, económica, política y cultural.

la educación¹⁸¹, y la seguridad y la convivencia ciudadana¹⁸². Estas luchas que están articuladas a la disputa por el derecho a la ciudad, disputa por proyecto político y disputa por control territorial y social son interpretadas en clave de conflictos en tanto analizadores que permiten comprender fenómenos de la sociedad pero, también, como instrumentos que facilitan la transformación democrática de la escuela.

Estas condiciones de poblamiento y equipamiento urbano se articulan al derecho a la ciudad, donde están el derecho a la tierra, al trabajo, al acceso y suministro de bienes públicos domiciliarios y urbanos, a la salud y la educación, a la cultura y el esparcimiento, al medio ambiente sano, a la seguridad y la protección, al transporte y la movilidad pública, clasificados como los derechos económicos, sociales y culturales. Desde los derechos civiles y políticos se encuentra el derecho a la libertad de reunión, organización y participación, la preservación de la herencia histórica y cultural, el respeto a inmigrantes y a la pluralidad sexual y étnica. Así se consagra en la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad¹⁸³.

El derecho a la ciudad puede ser entendido como el simple derecho a la vida urbana, transformada y renovada¹⁸⁴. Implica la posibilidad del encuentro, de reunión, del uso de la ciudad y de la significación desde las relaciones sociales. Para Jordi Borja¹⁸⁵, el derecho a la ciudad es un derecho complejo pues es el resultado de procesos históricos, sociales, políticos y culturales en donde los derechos simples,

181 Tendencia global a mercantilizar y disciplinar socialmente desde estrategias como la reconversión de capitales privados en lo público, el pánico moral y la inflación de titulación. (Estrada, Neoliberalismo en Educación)

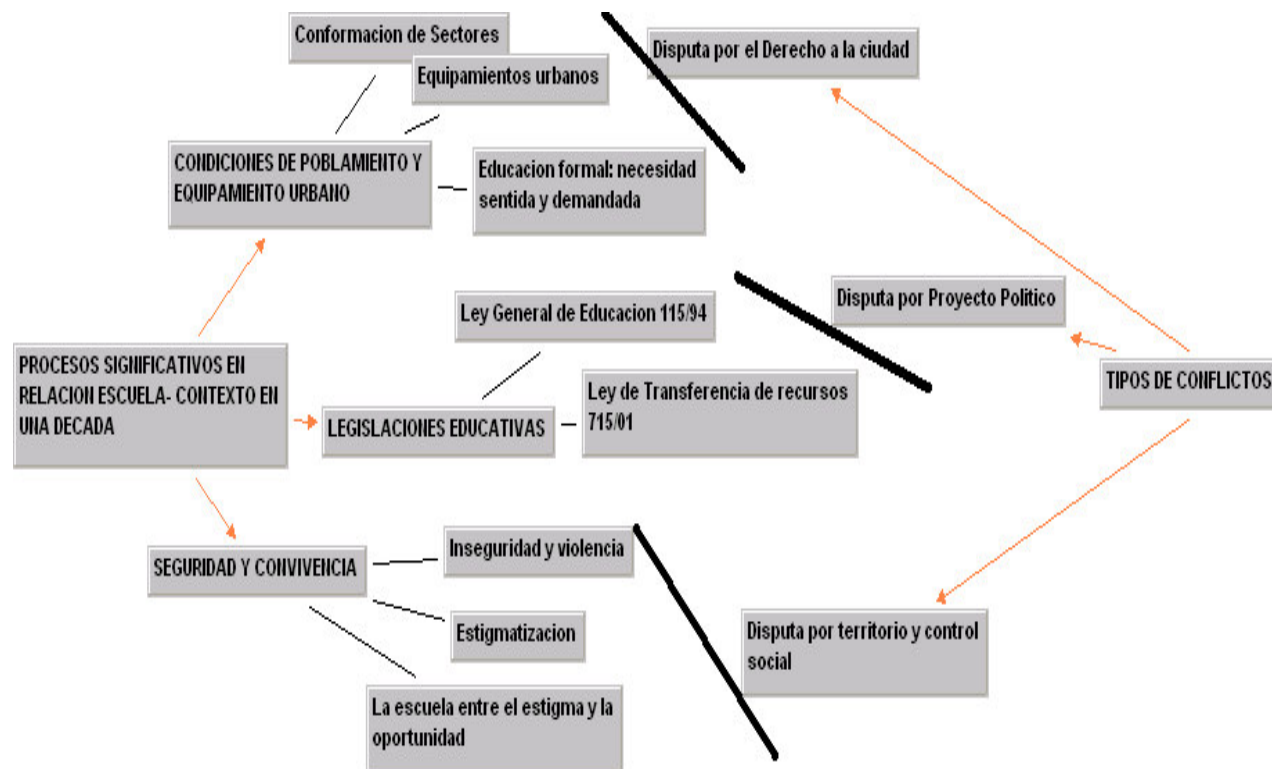
182 Las condiciones de inseguridad y violencia en los territorios propician el control en las acciones de la comunidad y el aislamiento de la institución escolar como medidas de protección.

183 Foro Social de las Américas (2004: Quito). Carta mundial el derecho a la ciudad. Quito, julio 2004

184 LEFEBVRE Op. cit., p. 138

185 BORJA, Jordi. La ciudad y la nueva ciudadanía. En: La Factoría No 17 (Feb.- may. 2002); p. Conferencia pronunciada en el «Forum Europa». Barcelona, junio de 2001.

Mapa 8: Procesos significativos en la relación escuela- contexto en una década. Atlas Ti



heredados de la transición democrática tanto liberal como socialista del siglo XVIII, ya no logran dar respuesta a las demandas actuales, implicando un proceso de transición del derecho a la vivienda al derecho a la ciudad; del derecho a la educación al derecho a la formación continuada; del derecho a la asistencia sanitaria al derecho a la seguridad y la salud; del derecho al trabajo al derecho al ingreso ciudadano; del derecho al medio ambiente al derecho a la calidad de vida; del derecho al estatus jurídico al derecho a la inserción social, cultural y política; de los derechos electorales, al derecho a la participación política múltiple¹⁸⁶.

Este tránsito opera en una ciudad comprendida como realidad intercultural que se reproduce a partir de una interacción social determinada por la construcción de identidades individuales y colectivas, por el intercambio cultural, por la resignificación del espacio público, por la exigibilidad social y política de los derechos, por el ejercicio de la ciudadanía plena y por la capacidad de ciudadanos/as de construir proyectos de vida e intervenir en el desarrollo equitativo y sustentable de la ciudad¹⁸⁷. El mismo Lefebvre define la ciudad como proyección de la sociedad sobre el terreno, es decir, no solamente sobre el espacio sensible sino sobre el plano específico percibido y concebido por el pensamiento que determina la ciudad y lo urbano¹⁸⁸. En el mismo sentido, la ciudad se configura como territorio de realización humana y ejercicio de derechos y deberes donde la ciudadanía es el proceso permanente de conquista de derechos y la resignificación de satisfactores.

En esas tres disputas por el derecho a la ciudad, proyecto político y control territorial y social, se evidencia la interdependencia de la escuela y el contexto.

186 VELÁSQUEZ, Fabio. Pensar la ciudad en perspectiva de derechos. En: Ciudad de inclusión por el derecho a la ciudad. Bogotá: Fundación Foro: FEDEVIVIENDAS: ATI; Medellín: Corporación Región, 2004. p. 14

187 *Ibíd.* p. 14.

188 LEFEBVRE *Op. cit.*, p. 75

4.1.1 CONDICIONES DE POBLAMIENTO Y EQUIPAMIENTO URBANO

En el proceso de conformación de la localidad de Ciudad Bolívar, del Distrito de Agua Blanca y de la comuna 13 de Medellín se han configurado diversos conflictos en su desarrollo histórico. Desde la disputa por el suelo urbano con fines residenciales, luego de los servicios públicos domiciliarios y hasta la demanda por la educación. Estas disputas son asumidas como enfrentamientos por el derecho a la ciudad y entre sus características se detalla que inicialmente los equipamientos urbanos no son demandados al Estado, por el contrario, con la fuerza pública se generan enfrentamientos por la tierra y los servicios por parte de líderes comunitarios. Posteriormente, por garantizar lo obtenido desde la autogestión comunitaria y ampliarlo se requiere de la intervención del Estado, momento en el que se demanda su responsabilidad con garantizar los derechos en cuestión, propiciándose mayor grado de institucionalidad y pérdida de dominio comunitario de instituciones como la escuela. En tercer lugar, es entorno a la vivienda, los servicios públicos domiciliarios y la educación que en las comunidades se gestan la cooperación y la rivalidad, las solidaridades y los temores, el reconocimiento o la ilegitimación del Estado. En cuarto lugar, la institución educativa proporciona estatus a los barrios, posibilidad de ascenso social; el proceso educativo aporta tanto a la formación de conciencia crítica de jóvenes como a la reproducción de la fuerza de trabajo en condiciones de marginalidad y desigualdad.

Entender las condiciones de poblamiento y la disputa por los equipamientos urbanos como suelo urbano con fines residenciales, servicios públicos domiciliarios como el agua, la electricidad, las vías de transporte y finalmente la educación en ciudades de Bogotá, Cali y Medellín implica comprender el crecimiento demográfico del país y la acelerada transformación de la población rural en urbana por fenómenos como el desplazamiento y las migraciones, aunado a la relevancia de la población joven y femenina de los sectores de

referencia y la creciente exclusión social que viven y por la que son objeto de estigmatización

El fenómeno del poblamiento en las ciudades. Según Libardo Sarmiento Anzola¹⁸⁹, Colombia no ha tenido estabilidad desde el siglo XVIII, pero en estos tiempos atraviesa uno de los cambios más dramáticos de la historia. Es una época de turbulencia por el cambio estructural desde lo demográfico y de la población en el territorio. En el crecimiento poblacional del país en un siglo se pasa de 4 millones de habitantes en 1825 a 45.000 millones en 2004¹⁹⁰; con una composición étnica que también presenta cambios drásticos al reducirse la población indígena del país pasa de 13.8%, en 1852 al 1%, en 2000 en su población; se incrementan los mestizos del 44.5% en 1852, al 58.0% en el 2000¹⁹¹.

El mismo Sarmiento plantea que en 20 años en Colombia se sufre un vertiginoso cambio al transformarse la población rural en urbana. La población de Colombia estaba situada en las regiones; estructuralmente se esta cambiando al concentrarse hacia el centro y el Caribe por fenómenos de violencia y desarrollo urbanístico, Medellín y Cali son centros expulsores y se concentran en Bogotá y Área Metropolitana. El fenómeno del desplazamiento forzado por la violencia opera generalmente del campo a la ciudad, sea ésta intermedia o grande, como también entre la misma ciudad con el desplazamiento intraurbano. Ver mapa 5: Desplazamiento forzado por razones de violencia.

189 SARMIENTO ANZOLA, Libardo. Título de la ponencia.: Coyuntura, económica, social y laboral. En: Seminario de Coyuntura Económica, Social y Laboral. (2005: Medellín). Medellín: Editorial, 2005.

190 El mismo autor referencia el crecimiento poblacional en 1825: - 5 millones, en 1951: 10 millones, en 1985: 20 millones, en 1993: 30 millones, en el 2000: 35 millones, en el 2004: 45 millones y se proyecta que para el 2015: 55 millones

191 Las cifras ofrecidas por Libardo Sarmiento Anzola sobre la composición étnica son mestizos en 1852 44.5%, en 1942 46.6% y en 2000 58.0%. Blancos 20.8%, 26.0% y 20.0% en los respectivos años. Mulatos 17.6%, 22.0% y 14.0%. negros 3.5%, 1.6% y 1.0% e indígenas 13.8%, 1.6% y 1.0% en otros para el ultimo año en cuestión es 3.0%

Asimismo, se estima que un tercio de los hogares del mundo están encabezados por mujeres, en las áreas urbanas; particularmente en América Latina y África, la cifra supera el 50%; globalmente el fenómeno continúa creciendo¹⁹². El 70% de 1.300 millones de pobres del mundo son mujeres¹⁹³. Si en 1985 el mayor renglón eran niños, hacia el 2030 serán ancianos. Hoy de mayores de 65 años, solo el 20% tiene seguridad social; es un sistema de salud en crisis.

Las actuales transformaciones sociales y las condiciones existentes en el mundo están creando una población de jóvenes poco sana, descorazonada y perturbada, que están creciendo con problemas de adaptación social más severos que nunca. El deterioro social es crónico en las áreas urbanas del mundo desarrollado (...) los niños urbanos tienen una probabilidad más alta ahora que en 1980 de nacer en la pobreza, de ser prematuros, de morir en su primer año de edad, de nacer con peso insuficiente, y de tener madres que no han recibido asistencia prenatal. También tienen una probabilidad más alta de tener unos padres separados o gravemente subempleados, de ver morir a sus padres o de que vayan a la cárcel, de vivir en una familia uniparental, de vivir en una vivienda deteriorada, de sufrir abusos físicos, de abandonar la escuela primaria, de no ir nunca a la escuela secundaria, y aún menos a la universidad. También tienen mayores probabilidades de trabajar en un ambiente explotador, de drogarse, de practicar la prostitución, de estar expuestos a la violencia callejera, y de sufrir de conflictos armados¹⁹⁴.

Estos sectores urbanos de Ciudad Bolívar en Bogotá, Distrito Agua Blanca en Cali y Comuna 13 en Medellín se caracterizan por ser contextos de exclusión social, entendida no sólo como proceso y sino como resultado de la imposibilidad de un sujeto o un grupo social para participar efectivamente en su sociedad en los campos económico, social, cultural, político e institucional¹⁹⁵. La exclusión social es un fenómeno multidimensional que expresa la situación

192 MOSER, título, citado por BORJA, Jordi. CASTELLS, Manuel. Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus. España 1997.

193 (UNDP 1995)

194 BORJA, Op. cit.,

195 SARMIENTO ANZOLA, Libardo. Ciudadanías y políticas públicas inclusivas e integrales. En: Ciudad de inclusión por el derecho a la ciudad. Bogotá: Fundación Foro; Medellín: Corporación Región, 2004. p. 83-107

de una sociedad fragmentada dual, caracterizada por la negación o inobservancia de los derechos sociales, económicos y culturales de un conjunto de la población. Esta problemática de la inoperancia del Estado como garantizador de los derechos básicos de la sociedad tiene su reflejo en la fractura de la cohesión social, como un factor crítico de la democracia y como una cota al desarrollo de la ciudadanía. Es resultado del proceso de exclusión la inhabilidad o incapacidad de un grupo para participar protagónica y activamente en las instituciones sociales, apartados de actividades económicas, políticas, sociales y culturales¹⁹⁶.

Esta exclusión social tiene dimensiones como la económica y la física, asociadas a la privación material y al difícil acceso a bienes y servicios para satisfacer necesidades básicas: la exclusión política por falta de garantías para realizar derechos sociales, económicos, políticos y culturales de sujetos; la exclusión sociocultural por desconocimiento o prejuicios respecto a identidades y particularidades de género, generacional, ética, religiosas¹⁹⁷. La historia colombiana ha estado caracterizada por la exclusión social desde el modelo de desarrollo dominante, el régimen político y la movilización y organización comunitaria algunos datos del país en el 2002 así lo evidencian: el 23.4% de la población se encuentra bajo la línea de la indigencia y el 59.8% bajo la línea de la pobreza, considerando que el porcentaje de población rural por debajo de la línea de la pobreza en 2000 duplica la nacional al tener 82.6%. La tasa de desempleo pasó de 10.6% en 1991 al 20.5 % en 2000; el subempleo en esta última fecha asciende a 28.6%, de estos cerca de 37.6% tiene ingresos inferiores al mínimo legal vigente. El 1.08% de los propietarios posee el 53%

196 COLOMBIA. Contraloría General de la República. Colombia entre la exclusión y el desarrollo: propuestas para la transición al Estado social de derecho. Bogotá 2002. p. 3-4

197 Esta clasificación es más cercana a la realizada por Libardo Sarmiento. Luis Jorge Garay clasifica la exclusión social en: económica por ingreso, mercado de trabajo; capital humano con salud y educación; capital social con controles sociales y compromisos cívicos y psicológicos; política y derecho incluye derechos civiles, políticos y ciudadanía y física de localización, infraestructura y desplazamiento.

de las tierras, lo que evidencia la concentración. El 10% de empresas más grandes absorben el 55% del mercado. El sistema de seguridad social en salud cubre 51.4% y el 29% en pensiones. La educación es diferenciada en calidad y pertenencia en escuela pública y privada. El analfabetismo es del 8% en población mayor de 15 años. La tasa de homicidio es de 63 por cada 100.000 habitantes; el incremento del desplazamiento forzado es abrumador. Colombia tiene la tasa de mayor secuestro, 5.9 casos por cada 100.000. Respecto a la distribución física solo 5 departamentos aportan el 60.6% y solo reside en ellos el 47% de la población total del país¹⁹⁸.

Las localidades urbanas de Ciudad Bolívar, Agua Blanca y Comuna 13 tienden a mayores niveles de exclusión como lo demuestra la concertación poblacional, las tasas de miseria y pobreza, los índices de desempleo y desnutrición y el analfabetismo y deserción escolar, frente a la reducida intervención estatal en la garantía de derechos sociales, económicos - culturales y las practicas represivas de las condiciones de seguridad y protección de las comunidades. Las condiciones de formación urbana, las personas que las habitan en su condición de desplazamiento y el eco que se hace del incremento de la criminalidad en estos sectores generan todo un estigma social frente a sus pobladores, que limita el acceso al empleo y, por lo tanto, a ingresos, propiciándose así, además de la exclusión física y social, la simbólica.

- **Proceso de conformación de sectores urbanos**

Es común en la historia de conformación de estos sectores urbanos, Ciudad Bolívar, Comuna 13 y Distrito Agua Blanca, que la población originaria provenga de fenómenos de desplazamiento de otros departamentos del país, especialmente población rural o de migraciones de la misma ciudad por el desarrollo urbanístico y las posibilidades de ascenso social. Este desplazamiento y migración se presenta por cuatro razones básicamente:

198 COLOMBIA. Contraloría General de la República, Op. cit., p. 6.

La **expulsión del desarrollo urbanístico de la ciudad** y la imposibilidad de cubrir los nuevos costos que genera el habitar los centros de la ciudad, obliga a que la población se traslade a sectores de menor desarrollo o en conformación. Es población urbana en condiciones de pauperización que es expulsada a las laderas o zonas periféricas de la ciudad por situaciones económicas.

En 1999 hubo la urbanización, ya empezaron a construirse lo que fueron las vías, lo que fue la Ciudad de Cali. Entonces ya no hubo desplazamiento solamente de los desastres naturales, sino que hubo desplazamiento inclusive por la situación económica, por ejemplo de la clase media baja, por ejemplo muchas familias tuvieron que desplazarse a estos lugares, entonces ya veíamos gente de otros barrios, todos vinieron a dar acá (49 Taller de contexto con Jóvenes, docentes y líderes de la I. E La Presentación 08-11-04).

La **búsqueda de mejores condiciones de vida económicos y sociales** donde se incluye la posibilidad de estudio para hijos/ as y de mejor trabajo para proveedores/ as económicos. Con esta expectativa llegan familias rurales a las ciudades, ayudadas en muchas ocasiones por familiares que ya han hecho vida en la ciudad. En esta modalidad de desplazamiento están las familias que adquieren los recursos para la compra de un lote o salen favorecidas de viviendas de interés social o programas gubernamentales y “Para que mis hermanos pudieran estudiar, por el estudio más que todo y porque mi papá consiguió un trabajo acá”, comenta un joven de 11 grado que llega del Chocó a la Institución Educativa La Presentación.

Debido a que se presentó la oportunidad de comprar el lotecito aquí por lo económico más que todo porque pues usted sabe que en ese entonces apenas tenía dos años de casada, mi esposo se ganaba prácticamente un mínimo y entonces buscamos más o menos el presupuesto hasta donde podíamos llegar y se dio la oportunidad de poder hacernos a un lotecito acá a pesar de que mi familia decía dizque se fue para donde pegó el último grito el diablo (1ab Entrevista a mujer líder comunitaria de la comuna 15 de Agua Blanca 11-11-04).

Los **desastres naturales** son causantes de desplazamiento masivo de población, como en el caso del Distrito de Agua Blanca con el maremoto en Tumaco, poblado del pacífico nariñense en 1979, en

1983 con el terremoto que destruyó a Popayán y en 1999 con el terremoto que semidestruyó la región cafetera.

El **desplazamiento forzado por la violencia y la guerra en el campo**, propicia que muchas familias se refugien en la ciudad para proteger sus vidas y las de sus parientes. Son muchos los casos de madres cabeza de hogar por el asesinato de sus compañeros en los pueblos.

Llegué hace 4 años de Medellín, allá vive toda mi familia, cuando llegué me tocó esperar dos años para estudiar. Nos vinimos porque en San Carlos mataron a mi papá y a mi hermano y pues mi hermana vivía hace 8 años acá entonces nos vinimos para acá mi mamá y yo nos vinimos (...) Pues personalmente maluco por que me tocó dejar todo así como botado, los amigos, el estudio, la tierra, todo y llegar acá como otro ambiente, además que yo llegué a una parte donde el vicio se ve mucho, es muy crítico el vicio y todo eso, entonces yo no estaba acostumbrada a eso nunca había visto () pues sí fue maluco pero no, uno se acostumbra (En 48ab Entrevista joven estudiante de la I.E la Presentación 12-11-04).

Finalmente, el **desplazamiento por violencia de la misma ciudad** ya sea enfrentamiento de milicias, combos o pandillas y las amenazas a integrantes de la familia propicia el cambio de residencia en la ciudad.

Nosotros llegamos fue por medio de un tío mío, yo vivía en Manrique y entonces en Manrique cuando eso también había mucha violencia eso era muy horrible, atracaban los muertos en las puertas, pues muy horrible, fatal y nosotros estábamos muy pequeños y entonces por el tío mío, él dijo ah vengan por allí hay una casa es muy sabroso el ambiente, se pasa bien, hay una escuelita cerquita entonces allá pueden estudiar los niños, entonces por eso fue que vivimos pues allá, o sea el tío mío es sobrino de la señora dueña de la casa entonces mire que de igual manera como que se va respetando eso lo de las familias (ent. 30ab Entrevista ex alumna de la I. E Eduardo Santos 2-11-04)

Con uno o varios de estos fenómenos se conforman los sectores en cuestión. En el caso del poblamiento de la localidad 19 de Ciudad Bolívar en Bogotá se inicia en los 50 con dos procesos: uno por la colonización urbana y la expulsión por el desarrollo urbanístico del

centro de la ciudad. Otro en los años 70- 80 por el desplazamiento por la violencia y la búsqueda de mejores opciones de otros departamentos especialmente zonas rurales (Cundinamarca, Boyacá, Tolima, Chocó, Santanderes, Nariño, Cauca). La conformación de los barrios es por invasión. En el caso de la comuna 13 de Medellín su poblamiento inicia en los 60 con la ocupación ilegal por la expulsión del desarrollo urbanístico y los costos de vida que conlleva. Los pobladores son nativos de regiones de Antioquia, Chocó y Córdoba, básicamente.

Data de finales de los años 70 cuando de otros sectores de la ciudad, presionados por los altos costos de arriendo, y de regiones de Antioquia, Córdoba y Chocó, llegaron los nuevos habitantes. Las lomas se llenaron de ranchos, construidos con cartón y tablas. En su inmensa mayoría, los pobladores son de origen campesino... La historia de poblamiento es de invasión y en los relatos de los pobladores se resalta que era una zona rural donde llegan campesinos en busca de cercanía para vender sus productos y servicios de salud, educación, otros llegan huyendo de la violencia en la misma ciudad, en especial de la nororiental.....El desarrollo que generó en la zona la construcción de las urbanizaciones San Michel y Eduardo Santos pues acarrea todo un equipamiento urbanístico de calles, servicios públicos, cancha entre otros que favorece los barrios aledaños (28ab-29ª Entrevista a docente de la I. E. Eduardo Santos 19-10-04).

El distrito de Agua Blanca es el más reciente de los tres. Inicia su conformación en los años 70 con habitantes de Cali, de la Costa Pacífica y Andina por migración masiva e invasión en algún momento del proceso de urbanización.

Porque nos salió a nosotros el terreno, nos lo dieron muy económico, y pues mi mamá quería tener su propio rancho. Ella era mamá de cuatro niños y quería tener espacio.... A ver primero teníamos que caminar mucho trayecto para poder coger el bus que nos pudiera sacar tan siquiera al centro, eso era casi una odisea porque era una hora y media para poder llegar al sitio como más estratégico... (Ent 43b Entrevista a madre de familia de estudiante de la I. E. La Presentación 12-11-04).

Estas demandas por bienes individuales y colectivos de los nuevos pobladores de la ciudad tienen como consecuencia que una vez superadas parcialmente las demandas de titularidad de terrenos,

vivienda, servicios públicos y vías de transporte, la lucha se emprende por la educación para posteriormente –a mediados de los noventa– preocuparse por las condiciones de seguridad. Esta última está asociada a la emergencia de problemas culturales y comunitarios por la fuerte problemática de violencia urbana desde la crisis del liderazgo tradicional, el fortalecimiento de prácticas ilegales y delictivas, el crecimiento de violencias íntimas e intra familiares y la relevancia de la violencia social como forma de resolver los conflictos¹⁹⁹. Esta disputa por equipamientos urbanos es por un lugar en la ciudad para los nuevos pobladores que aspiran a proteger sus vidas y a mejorar sus condiciones socioeconómicas y culturales; sin embargo, en estos territorios colisionan con múltiples violencias que niegan su derecho a la ciudad viéndose exigidos a la movilización y la lucha por adquirir mínimas condiciones de sobrevivencia.

- **Disputas por equipamientos urbanos**

Para cambiar la vida hay que cambiar el espacio, desde su ocupación y su morfología social según A. Kopp, citado por Lefebvre. Es Henri Lefebvre²⁰⁰ quien establece esta distinción entre morfología material entendida como la ciudad, la realidad presente e inmediata, el dato práctico sensible y arquitectónico, y morfología social como lo urbano, la realidad social compuesta por relaciones a concebir, a construir o reconstruir por el pensamiento y los sujetos en interacción. Al respecto se presentan los equipamientos colectivos como morfologías materiales y su incidencia en las relaciones sociales y los factores de exclusión simbólica²⁰¹ por la

199 DE GONZÁLEZ, Jesús, MARTÍNEZ, Luis A. y OSPINA, Angélica. Diagnóstico situacional de la atención al desplazamiento forzado en el Valle del Cauca, octubre – noviembre 2000 citado en RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Corporación Juan Bosco plataforma temática conflicto urbano y jóvenes. Caracterización transitoria de los conflictos urbanos que se expresan en lo público y en lo público-político y su relación con los y las jóvenes en la comuna 15 de Cali. Santiago de Cali, agosto de 2003.

200 LEFEBVRE, Henri. el derecho a la ciudad. Barcelona : Península, 1978

201 Algunos son retomados de la investigación de RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica Op cit.

estigmatización de violentos que viven sus pobladores. Factores como el desplazamiento de zonas rurales o sectores de la ciudad, la presencia de actores armados en los territorios insurgentes, pandillas y paramilitares, la debilidad de la presión y la exigencia de derechos, los riesgos de habitar estos terrenos al ser invasión pirata y no contar con los equipamientos mínimos para la vivienda, la combinación de estrategias legales e ilegales de sobrevivencia económica y la carencia de infraestructura urbanística y de servicios públicos domiciliarios propician los fuertes procesos de estigmatización social en la población de esta localidad, distrito y comuna de Bogotá, Cali y Medellín, respectivamente.

Estos cambios materiales y sociales de los espacios están en relación con el proceso de urbanización más rápido y de mayores dimensiones de la historia: en pocos años la mayoría de la población mundial será urbana y habitará en ciudades de países en vía de desarrollo por la infraestructura tecnológica, el proceso de globalización de la economía y la comunicación que cambian las formas de producir, consumir, gestionar, informar y pensar²⁰². A continuación se referencia la disputa por la morfología material y sus implicaciones en las relaciones sociales.

El suelo urbano con fines residenciales. El derecho a la vivienda es reconocido por “La conferencia Internacional del Hábitat I, Vancouver 1976, o más precisamente el derecho de todas las personas a acceder a una vivienda socialmente digna y legalmente reconocida, vivienda como derecho humano equiparable a educación, salud y empleo. Este derecho va unido al derecho a la ciudad, definido en la Cumbre de las Ciudades, 1994. La vivienda urbana implica un conjunto de servicios básicos como agua, saneamiento, energía, acceso a medios de transporte, ocupación legal del suelo. La vivienda y su entorno deben garantizar conciencia y seguridad, que en sociedades urbanas lo propicia el Estado de Derecho; si su presencia es débil, si la justicia

202 BORJA, Op. cit., p. 22

es inaccesible para la población de la periferia urbana y las prestaciones sociales no alcanzan a todos, el hábitat no cumple los requisitos mínimos para dar seguridad y facilitar la convivencia”²⁰³. Este derecho es analizado desde la ciudad dual y en especial desde sectores excluidos a su realización.

Son Borja y Castells quienes asumen que la transformación de la estructura espacial de las ciudades obedece a una ciudad dual:

Se caracteriza simultáneamente por su gran dinamismo productivo y por su carácter excluyente de amplios sectores sociales y territoriales. Dicotomía que se expresa a escala planetaria... Esta exclusión social se manifiesta en la dualidad de la ciudad que contiene grupos productores de información y detentadores de riqueza en contraste con grupos sociales excluidos y las personas en condición de marginación porque están orientadas en el modelo tecno-económico. En esta dualidad se mezclan procesos como *La crisis de vivienda y servicios urbanos que afecta a la proporción de la población urbana, incluyendo a quienes tienen ingresos fijos o medios, la ciudad informal no es la ciudad marginal, * la creciente desigualdad social en las grandes ciudades, *la pobreza urbana que afecta a buena parte de la población, por las condiciones del país y *los fenómenos de exclusión social propiamente dicha por la reducción de importante segmentos de la población a condiciones de supervivencia, con escaso interés económico, político y social para la lógica dominante del sistema²⁰⁴.

Un líder comunitario relata el proceso de poblamiento del Distrito de Agua Blanca desde la compra de lotes y con las invasiones que generan nuevos conflictos entre vecinos por prácticas culturales y disputa por servicios básicos:

Desde el 79 ó 80 la gente ya compró lotes y no tenía con qué construir; empieza a venirse... Lo entregó Prodefensa, una asociación, y ya la gente se fue viniendo, fue haciendo sus ranchitos, sus casitas de esterilla, y bueno y cuando menos pensamos ya en diciembre ya estaba esto la mayoría quedaban muy pocos lotes que luego esos lotes los invadieron entonces se completó el barrio... A los 3 años empezaron las invasiones, en 1984 la colonia nariñense para el retiro... Lo que era la orilla del caño muchos les dieron su

203 BORJA, Op. cit., p. 331- 332

204 Ibíd., p. 22

vivienda que es Comuneros 1 y parte de Comuneros 1 o sea la 82 la 83 de la 80 a la 83 todo eso fue entregado que les dieron para la vivienda les dieron su vivienda su lote y todo los que vivían por toda la orilla del caño..... Si a ellos les entregaron eso pero hay muchos que vendieron y más bien se fueron a invadir porque eso es la vida de ellos, entonces ese es el problema de aquí (Ent 1ab Entrevista a líder comunitaria del Distrito de Agua Blanca 11-11-04).

Los barrios de estas distribuciones urbanas por una parte responden al loteo, pero otra es eminentemente de invasión pirata y tomado por la fuerza por la población desplazada de los fenómenos como los desastres naturales, la violencia social y política y el desarrollo urbanístico de la ciudad. “Primero que todo la lucha por la vivienda, pues fue una pelea brava donde hubo incluso enfrentamiento a bala con la misma policía, hubo peleas y presos” comenta uno de líderes comunitarios de Ciudad Bolívar. Esa apropiación del espacio urbano con fines residenciales implicó organización de la comunidad para defenderse de la represión del Estado:

Quando llegamos en el 86 la situación es bastante complicada porque era un sector nuevo y apenas en construcción, prácticamente todo el sector, 20, 25 barrios, eran barrios de construcción que decimos ilegal, lo que se denomina popularmente de construcción pirata. Entonces lo primero que nos encontramos es que nos ofrecieron lotes con servicios, de eso no conseguimos sino el lote, porque los servicios no los había, entonces el primer reto, bien grande y bien complicado fue la consecución de los servicios básicos. Entonces cuando yo llegué ya había unos elementos organizativos comunitarios, ya habían construido algunas casas y el elemento en ese momento era que estaban colocando los contadores de energía por un convenio que hizo la comunidad con la Empresa de Energía Eléctrica de Bogotá: era un convenio que hizo la comunidad colocaba unos recursos para colocar lo que eran los transformadores, lo mínimo para colocar la energía. En ese momento estaba también en pleno apogeo, en pleno desarrollo lo que era la demanda por el agua (40AB Entrevista líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04).

Desde la organización comunitaria se gestan luchas por equipamientos urbanos, siendo frecuente identificar mujeres líderes de la organización comunitaria y la defensa de los derechos humanos por el bienestar de los barrios y de sus familias. La disputa por la adquisición de los servicios públicos domiciliarios es de las luchas que emprende la organización comunitaria.

Los servicios públicos domiciliarios. La disputa por el agua potable y la luz eléctrica es constante en los barrios, primero por el acceso al derecho y, posteriormente, por los costos en comparación con los ingresos de la población. Las confrontaciones se desarrollan entre solidaridades de pobladores más cercanos y con sentido de pertenencia a su barrio y rivalidades con “los otros” del mismo sector más alejados físicamente, con procesos de poblamiento más recientes y visualizados como amenazas para los pocos recursos con que se cuenta.

Las estrategias comunitarias para la adquisición del agua implican el desplazamiento a barrios aledaños y la extensión rudimentaria de tuberías, como también “la pega” con el acueducto aledaño propiciando conflictos con los demás pobladores que ven suspendido su servicio.

Luego se dio la lucha por el agua que fue lo más tenaz ya que aquí el agua circulaba con mangueras y tú veías la tubería por la calle, por eso se paraba un señor con un arma para cuadrar que el registro no fuera cerrado por personas del otro barrio. Esto generó envidias entre muchos barrios. Esto es importante desde el 1999 para unir muchas cuestiones ya que hubo muertos y hasta negocios pues si tú te venías a vivir te alquilaban una pieza y tenías que pagar 5000 de agua. (40AB Entrevista líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04)

En Ciudad Bolívar en la historia del agua, como la nombran algunos pobladores, en las noches se perforaban los tubos de los barrios más antiguos, los que estaban desde 1985- 1986, así accedían al agua pero generaba enfrentamientos con las familias y organizaciones de esos barrios. Posteriormente se hacen convenios con empresas de Bogotá y se coloca el agua provisional, la comunidad realiza bazares culturales para pagar y colocan mano de obra para trabajar en las zanjas los días domingo.

Ahí fue que se construyó el famoso servicio de acueducto provisional, que duró desde el 15 de diciembre del 96 hasta el 2002 que fue cuando ya se metió la red oficial de agua; pero, sin embargo, con el acueducto provisional también había mucho conflicto, en la

parte de arriba como se fue poblando rápidamente, la parte de arriba, entonces la gente tenía más dificultades, serias dificultades para que le llegara el agua, ya eran ellos los que nos chuzaban la manguera a nosotros para poder conectarse, entonces una vez se conectaban, entonces una vez ellos se conectaban succionaban la parte de arriba y la parte de abajo quedaba sin agua, entonces eso hubo conflicto hasta peleas por el abuso de la pega del agua (45AB Entrevista docente de la Institución Educativa la Estancia – San Isidro Labrador 21-10-04).

En la Comuna 13 de Medellín la necesidad de servicios básicos es sorteada colectivamente desde el papel de la organización comunitaria y la solidaridad entre familias que desde la autoconstrucción consiguen el servicio de agua y de luz eléctrica:

Fue una odisea se traía de muy lejos de cerca del Padre Amaya cuando llovía nos quedamos sin agua dos o tres días. Los hombres subían a arreglarlo por el compromiso y sentido de pertenencia con el barrio, las mujeres a veces teníamos que subir hasta cierta parte a entregarles el almuerzo. De ahí ya se empezaron a gestionar de acuerdo con la gente que fue llegando de empuje y de verraquera, como se dice, ya empezaron a gestionar ante Empresas Públicas para la cuestión del acueducto, de servicios, por ahí entre el 78, 79, empezamos con el acueducto y ya la luz. Porque anteriormente la luz la traíamos desde El Salado, no todas las personas, sino las que queríamos tener luz en la casa, se reunían tres o cuatro hombres, se compraba el alambre y traíamos como una especie de contrabando. Imagínese de allá del puente () por encima, con palos, y en una casa no se podía sino prender un solo bombillo: cocinábamos con petróleo, nos alumbrábamos con velas o con lámparas de petróleo y uno al otro día amanecía con la nariz negra. Muchas veces no se podía hacer de comer con agua debido a que ya la población iba creciendo más, se empezó a gestionar porque ya los niños se enfermaban porque en el agua bajaba puro barro eso fue muy horrible; entonces ya empezaron a gestionar el acueducto y todo y ya se arrancó. Por ahí en el 83 empezó el alcantarillado porque eso era también y ya se empezó a organizar todo, en la fecha así en que fue organizado y se nombró que era Eduardo Santos... (22ab Entrevista a líder comunitaria y madre de familia de estudiante de la I. E. Eduardo Santos 21-10-04)

Además de la importancia del agua, la disputa por la luz es “otro de los grandes sucesos, ya que era de contrabando y para legalizarla a la gente le dio miedo, luego el uso del contador, que llegó (Condensa) y tú veías ranchos y lo más bonito que veías era el contador con una

viga de cemento. Para esa vaina del agua aquí se hizo una marcha en 1995, excelente marcha ya que invadieron la autopista sur, cuando eso la gente vio su necesidad y la pelea estaba fuera allí en la autopista (40AB Entrevista a líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04). En la comuna 13 igualmente Empresas Públicas de Medellín instala sus contadores en las casas después de las protestas y las resistencias de grupos de milicias de la zona. Una líder de la comuna 15 de Agua Blanca narra el proceso y la vinculación de políticos de la ciudad en los equipamientos de los barrios:

Cuando llegamos no teníamos ni servicios públicos de ninguna índole. A nivel comunitario hemos organizamos lo que fue la energía, el agua hasta que ya nos colocaron el agua oficial.... pasamos siete años luchando luego colocamos el agua por mangueras, a nivel político conseguíamos las mangueras y las instalábamos...Pues los políticos nos colaboraban con la manguera y todo entonces porque de dónde íbamos a sacar nosotros para comprar esas mangueras de aquí hasta allá entonces nos colaboraban con la manguera y nosotros hacíamos el aporte que eran, instalaciones domiciliarias y así colocamos el agua... la cuestión de las pavimentaciones también fue a nivel político pues nos metimos con un político y nos ayudó muchísimo a la pavimentación de estas vías prácticamente él las hizo todas hizo veintitrés cuadras aquí... Pues pidiendo y guerreando y pidiendo presupuesto logramos pavimentar la mayor parte de barrio lo que es Comuneros 1 y Alfonso López también nos colaboró con dos cuadras anchas nos dio una pequeña un pequeño aporte y completamos y pavimentamos dos vías muy grandes que es la 32 y la 57 hasta la 34 que esa es una vía muy ancha... Hace cinco o seis años se terminó la pavimentación...Cali si porque ya es Cali y el Distrito pero presupuesto y todo eso si no lo sacan independiente si no que hay si el pobre Distrito es el que lleva para toda pero el Distrito a nivel de los servicios públicos es más caro en el Distrito de Agua Blanca que en la que en el estrato tres o cuatro porque aquí el menos recibo llega de ciento cincuenta ciento sesenta y de ahí para arriba ahí si no es Distrito de Agua Blanca a nivel de los servicios públicos" (1Ab Entrevista líder comunitaria del Distrito de Agua Blanca 11-11-04).

Este testimonio nos aporta a la reflexión la lectura del político como quien hace un favor al Distrito desde la buena voluntad; no es interpretado como una inversión gubernamental sino como un favor personal que sin duda favorece las clientelas y la consecución de

votos en estos sectores. De otro lado, se cuestionan los costos altos de las tarifas de servicios públicos en comparación con estratos superiores. El avance en la pavimentación de las calles y su aporte al embellecimiento de los barrios como también la facilidad para el transporte urbano, en el caso del Distrito de Agua Blanca, la construcción de la avenida Ciudad de Cali es un hito en la comunidad por el acceso al servicio público de transporte.

En el barrio Eduardo Santos de la comuna 13 de Medellín el proceso de construcción de las urbanizaciones genera un desarrollo urbanístico en cuanto a servicios públicos, vías de transporte, zonas verdes y aceras peatonales que disponen el barrio con equipamientos básicos para la residencia.

La composición poblacional de estos sectores es en su mayoría infantil y juvenil -entre 14 y 30 años- como sucede en el país donde el 30% de la población es joven y, en su mayoría, mujeres. De ahí la demanda de educación formal en estos barrios. Una necesidad de la comunidad propiciada por esta población joven es de procesos de escolarización donde se socialicen, adquieran conocimientos científicos y se formen para la ciudadanía. La relación institución educativa y organizaciones comunitarias es en doble dirección: la comunidad educativa participa de las luchas y las movilizaciones por la adquisición de servicios públicos y las organizaciones barriales se unen a las movilizaciones programadas desde el magisterio a raíz de las últimas legislaciones educativas.

En general las instituciones educativas son un factor de prestigio en los barrios, pareciera que garantiza cierto estatus social y posibilitan el encuentro de personas de diversos sectores. Es la escuela como un equipamiento urbano significativo por garantizar el acceso a la educación, por ser un referente del barrio y un territorio social para el encuentro que es disputado por diversos sectores. Es quizás un territorio de frontera que establece límites entre el adentro y el afuera, entre la apariencia y lo real, entre la norma y la ley del más

fuerte, entre el reconocimiento y el estigma, como se desarrolla más adelante. Al igual que los servicios públicos, la escuela es una necesidad y una conquista que hace la comunidad, bien sea porque gestiona la donación, como en el caso de Medellín, o porque demanda al Estado, y la comunidad aporta trabajo y recursos para su construcción y funcionamiento como sucede en los casos de Bogotá y Cali.

- **La educación formal como necesidad sentida y como demanda de la comunidad**

La educación se constituye en otro eje de disputa en estos sectores entre las comunidades locales, las organizaciones sociales, los entes privados, las familias y el Estado. La comunidad organizada autogestiona y demanda al Estado el acceso, la infraestructura y las condiciones logísticas y de personal para la educación en los barrios. Aunque es menos explícita, también se cuestiona la pertinencia del proceso formativo en relación con las expectativas de las familias y la posibilidad de movilidad social y económica en contraste con las exigencias gubernamentales por la calidad de la educación. La argumentación teórica de la educación formal como disputa de múltiples sectores se retoma al planteamiento de Henry Giroux quien entiende la escuela como sitio político – cultural de dominación y contestación de sujetos diferentemente dotados de poder, escuela desde la que se produce, se reproduce o se resiste a intereses, valores e ideologías²⁰⁵ para orientar un determinado proyecto político de sociedad.

Es así como la construcción institucional, la dirección y la administración que se hace del personal, de los recursos, de los espacios y de los tiempos escolares se configura como un acontecimiento significativo. Son tres los ejes de relación: en primer lugar, el acceso y las condiciones para la educación formal, lo cual

205 GIROUX, Henry. Op. cit. p. 91

implica el proceso de construcción, cobertura, equipamientos escolares y dotación de personal. Se generan enfrentamientos por el carácter público o privado de la escuela y su sentido social; en segundo lugar, la administración de las instituciones educativas y la pertinencia de la educación en contraste con las expectativas que la comunidad y los sujetos particulares asignan a esta institución; finalmente, la inquietud por la calidad de la educación como una prioridad de los entes gubernamentales pero que con las estrategias de evaluación según estándares y parámetros internacionales afecta dinámicas escolares y propicia el pánico moral en contra de la educación pública y de la labor del docentes y del sindicato del magisterio.

- **La construcción, el acceso y las condiciones de las instituciones educativas**

“La demanda de la educación surge por el incremento de la población, la distancia de las viviendas de la escuela y el temor al desplazamiento por existir en el barrio violadores o personas que pueden dañar a niños/ as” (ent. 22 entrevista a líder madre de estudiante de Institución Educativa Eduardo Santos 21-10-04). La educación es una **necesidad sentida** de la comunidad al incrementarse la población de los sectores, en especial de niños/ as y jóvenes en edad escolar con los desplazamientos, las invasiones o las nuevas construcciones que se presentan en los sectores iniciando la década del 80, por la falta de equipamientos básicos o los altos costos de las instituciones educativas privadas existentes que no permiten la cobertura de la nueva población y por los riesgos físicos generados por la movilidad entre barrios para el acceso a la educación debido a la inseguridad frente a robos o maltratos y a la actuación de grupos armados que controlan territorios. Es frecuente la coexistencia en estos sectores empobrecidos de instituciones educativas oficiales con instituciones educativas privadas, las familias frente a las primeras -en su mayoría- pagan servicios complementarios anuales, mientras que las segundas tienen costos de matrículas mensuales o convenios de cobertura educativa con el Estado para la formación de niños/ as y jóvenes. El problema es doble: de un lado la falta de colegios en el sector, pues los más conocidos son la Escuela de San Isidro, Guillermo Cano, Sierra Morena, Lara Bonilla, el Colegio Distrital la Estancia y el Perdomo; de otro, que se encuentran entre 20 a 30 colegios privados y de esos 20 vas a encontrar 5 no legalizados y otros 5 que son de

parqueadero (11ª Entrevista líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04).

La organización, presión y movilización de la comunidad y las organizaciones barriales frente a esta necesidad educativa la constituyen en una demanda social que es proporcionada bien sea por las labores de autogestión de la misma comunidad y por la exigencia ante el Estado de su garantía en un momento posterior. Los colegios y los centros educativos van surgiendo por necesidad de la misma población. Entonces la población se **organiza y solicita que se le ubiquen instituciones educativas**. Ha sido más bien como una presión de las comunidades frente a los estamentos legales, como, por ejemplo, la Secretaría de Educación. De esa manera es que han ido surgiendo los diferentes establecimientos educativos... (45AB Entrevista docente de la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador 21-10-04).

En los tres casos de análisis, la institución educativa la construye la comunidad organizada con aportes de diversa índole. La consecución de la institución y el apoyo de la familia son referenciados como baluartes de la comunidad y se transmiten entre las generaciones como parte de la historia barrial. La construcción de las primeras escuela de estos sectores es con aportes de:

- Mano de obra y trabajo voluntario para la construcción de la Institución por parte de familias y en especial de hombres.
- Recursos económicos obtenidos mediante actividades de integración comunitarias como bazares, empanadas y fritangas.
- Donaciones de la comunidad con la institución como la concesión de terrenos para la edificación y recursos económicos para su adecuación de organizaciones comunitarias como las Juntas de Acción Comunal.
- Aportes en especies de la comunidad que se moviliza por la consecución de la institución. Las marchas del ladrillo son frecuentes en los antecedentes de las instituciones.



- La gestión ante personalidades nacionales e internacionales es otra de las fuentes de consecución de la infraestructura institucional.

Conozco la institución, prácticamente desde que empezó con la marcha del ladrillo, o sea el terreno nos lo habían dado, era del municipio pero lo manejaban unas personas que cedieron el terreno para hacer la institución ya que en los comuneros no había escuelas y este fue un inicio de las escuelas del sector. Por algunos padres de familia se dio la idea de hacer la escuela. De hacer a raíz de que era una chocita queríamos hacerla más grande entonces para eso no había recursos y se decidió hacer entre todo el sector, entre toda la comunidad, hacer la marcha del ladrillo, trayendo ladrillos, arena, cemento, y así consiguiendo aulas apropiadas para la educación... A ver aquí en el barrio hemos sido como muy unidos y ha habido padres de familia que han sido como líderes y que ha impulsado... pues es una idea general y se apoyan porque era para el bien de la misma comunidad (43b Entrevista a madre de familia de la institución educativa la Presentación 12-11-04).

Es así como las ampliaciones institucionales en la infraestructura son consideradas como hitos en la vida escolar al dar cuenta del progreso, de la capacidad de gestión y la pertenencia comunitaria. En el caso de La Estancia San Isidro Labrador de Ciudad Bolívar, la demanda de educación y su realización se configura en sentido de pertenencia de la comunidad que se compromete con aportes colectivos como terrenos. Al nombrar “nuestro colegio” es evidente la apropiación que se tiene de la institución y la claridad de la responsabilidad social de la escuela.

... Otra situación es la demanda de cupos de parte de la comunidad, estos terrenos fueron cedidos por el barrio la estancia y algunos hacían parte de zonas verdes del barrio, incluso eso ha influido en cómo se construye hoy el colegio cerrando más zonas verdes y haciendo más estrecho el colegio negando más espacios, pues como generando más hacinamiento... Lo que ocurre es que los habitantes empiezan a presionar que bueno ellos cedieron los terrenos, sus zonas verdes para los padres de familia y los habitantes fueron muy pocos los cupos que se les dieron entonces, ellos empezaron a decir que para el año 2005 los padres de familia del sector tuvieran mayor acceso al colegio. En últimas ellos hablaban de nuestro colegio, es nuestro colegio, nosotros cedimos el terreno así la Secretaría de Educación nos haya puesto la plata. Eso generó una condición buena

de trabajo con la comunidad porque de alguna manera nosotros estábamos de acuerdo así uno pensando en el futuro de sus hijos trae sus hijos acá, digo abren y hacen una lucha hay debates en las juntas de acción en las asambleas de padres y se logra que se ceda el terreno, lo más justo es que los niños tuvieran acceso (35AB Entrevista a docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04).

La institución educativa Eduardo Santos se construye por trabajo de la comunidad y donaciones de los extranjeros Sara y Moisés Diner; inicialmente funciona como escuela rural y, posteriormente, como escuela urbana cuando el Estado empieza a aportar recursos para pago de docentes. Contrario a la institución de Bogotá, la de Medellín y Cali en sus orígenes tiene carácter más privado y posteriormente se oficializan con la intervención del Estado y la presión de las comunidades por los costos de matrículas.

Aunque la constante en estas experiencias es que frente a la necesidad de educación, la comunidad se organiza, se moviliza y gestiona el acceso a la educación, una vez esta en funcionamiento la escuela y frente a las nuevas demandas se exige al Estado que se responsabilice del funcionamiento institucional en el campo administrativo, financiero y pedagógico. En La Presentación de Cali este cambio se genera años más tarde cuando es más visible el aporte del Estado a la Institución y las familias no comprenden por qué deben pagar matrícula cuando las hermanas de Fe y Alegría que administran la sede reciben recursos públicos.

Una vez definido o construido el espacio para el funcionamiento de la escuela, la comunidad exige la amplitud de cupos y condiciones locativas conforme al crecimiento de la población. Por ello, aunque inicialmente la demanda era mayor por educación primaria, ya iniciados los noventa es la formación secundaria la que se requiere para dar continuidad a la educación formal de jóvenes. En la Institución Educativa de Bogotá, esta disputa por la ampliación en infraestructura es motivo de trabajo cooperado y articulación entre



la asociación de padres y madres, la junta de acción comunal, las directivas de la institución educativa y un grupo de docentes

Esta situación propicia que la Junta de Acción Comunal presione para que se ampliara la planta. Se hacen visitas a la Secretaría de Educación de la comunidad educativa desde la articulación de las Juntas de Acción Comunal, la institución educativa y la Asociación de Padres y Madres en 1998 y 1999. Las diferencias en la adecuación de espacios físicos para las clases a cambio de iniciar la construcción de la segunda fase del colegio propician rupturas en esta articulación. Es de anotar que desde la construcción de la planta física de la Institución se proyecta la segunda fase para la administración que incluye la biblioteca, el restaurante y la sala de docentes entre otros... Después de eso se mantuvo la lucha eso fue un trabajo pidiendo y exigiendo que se construyera la segunda parte del colegio eso es un hecho importante porque unió mucho a la comunidad y a la asociación de padres de familia con el colegio, con los profesores, hubo como dos años en que las relaciones entre la junta de acción comunal entre la asociación de padres de familia y la institución fue muy cercana (35ab Entrevista Docente de la I.E La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04).

En este sentido, las luchas compartidas por las comunidades educativas son tanto fuentes de coerción social y generación de vínculos como de tensiones por las estrategias para realizar dichas necesidades. La siguiente matriz detalla los cambios en cada una de las instituciones educativas en cuestión.

La ampliación de la planta física de las instituciones es un suceso relevante en las personas que presencian el crecimiento de la institución, quienes vivencian el paso de “escuelita”, a colegio y luego a institución educativa con una infraestructura imponente que se resalta en los barrios por su tamaño, color y dinámica. **Es la escuela como referente barrial y como lugar de reconocimiento en sí misma como espacio físico, por la labor que desempeña y por las personas que acoge.** Este momento de ampliación física se realiza con recursos públicos que son demandados y exigidos al Estado desde la comunidad:

Es un proceso muy satisfactorio, un ranchito que teníamos a lo que tenemos hoy, es muy gratificante pa’ uno porque aquí sí se da el

Matriz 18: Cambios de las instituciones educativas

Ciudad	Nombre Institución	Año	Carácter	Nivel de cobertura	Dirección	No. sedes	Recursos	Personal	Jóvenes estudiantes
Bogotá	Escuela Distrital La Estancia	1985	Público	Primaria	2 Rectoras	Es una jornada adicional del la Escuela Ismael Perdomo	Estado Comunidad	11 docentes	200 estudiantes
	Institución Educativa Distrital La Estancia	1998	Público	Primaria y secundaria	1 rector	1	Estado	2001 completa la planta	350 estudiantes
	Institución Educativa San Isidro Labrador	2000	Público	Primaria y secundaria	1 rector	Sede 1: La Estancia Sede 2: San Isidro Labrador			
Medellín	Escuela Moisés Sara Diner	1985	Auspiciada por donaciones	Preescolar, Primero y segundo grado	Alba Inés Álvarez	1	Donaciones pagos de acción comunal y familia	2 docentes	
	Escuela Rural Integrada Eduardo Santos	1987	Pública	Preescolar, Primero y segundo tercero, cuarto y quinto	Alba Inés Álvarez (12 años)	1	Estado	5 docentes provisionales	130 estudiantes en 1987
	Colegio Eduardo Santos	1998	Público	Primaria y secundaria sexto y séptimo	Irenia Toro (meses) 199 Manuel A. López	1	Estado	Llegan 5 docentes de plan	
	Institución Educativa Eduardo Santos	2003	Público	Primaria y secundaria	Manuel Antonio López	Sede 1: Eduardo Santos Sede 2: Escuela Pedro J.	Estado	70 docentes	2.156 estudiantes
Cali	Fe y Alegría La Presentación	1985	Público privado	Primaria		1	Estado y matrículas familias		507 estudiantes
	Centro Docente La Presentación	1999	Público Primaria y Secundaria			1	Estado		
	Institución Educativa La Presentación	2003	Público Primaria y secundaria		2002 Fernando Gómez	Sede 1: La Presentación Sede 2: José R. Bejarano Sede 3: Alfonso Bonilla Lara	Estado	Planta 90 docente 5 coordinadores	3.678 estudiantes, atendidos en 86 grupos

hecho de que uno puede decir realmente es mío, o sea yo tuve que ver ciento por ciento en esta obra, aquí sí se puede decir nos ha tocado a todos los que estamos en estos seis años, no solo toda la transformación física sino llegar a construir un proyecto institucional, tener el colegio abierto, porque es que paradójicamente mientras nosotros paliábamos para que se construyera, la intención de municipio en cabeza del alcalde JGM tenía pensado que una vez estuviera listo lo entregaba como entregó el Corazón, como entregó los Fundadores y este era el tercero, entonces cuando nos enteramos de que esa era la situación, empezamos a hacer oposición, en un momento la explicación era que no había maestros, que no había recursos. En esos momentos inauguraron Los Fundadores, pero lo entregaron inmediatamente a sus parientes. Lo más gratificante es que logramos tenerlo, hacerlo, que seguimos haciéndole fuerza, todo el grupo (21AB Entrevista líder comunitaria y madre de estudiante de la I. E. Eduardo Santos 17-11-04).

Este comentario de la institución educativa Eduardo Santos y su proceso de crecimiento indica, también, que la infraestructura institucional es objeto de disputa una vez se da la intervención del Estado, que la comunidad educativa teme perder la dirección de la escuela y que ésta sea entregada según las políticas de cobertura a entes privados para que lo administren. En Cali, es a la inversa, en sus inicios la escuela es administrada por Hermanas de Fe y Alegría pero posteriormente la comunidad no aprueba el pago de matrículas y exige que se oficialice:

Nosotros enfocamos en primer lugar el cambio que se dio cuando legalmente nos tocó enfrentarnos al clero, hablándolo así, las monjas son del clero, sí, cuando nos iban a privatizar el colegio y un grupo de padres de familia nos organizamos y empezamos a marchar por lo que habíamos construido no lo podíamos dejar quitar tampoco, en primer lugar era bien para nuestros hijos tanto como para nosotros... Pues en el bien porque nosotros colaboramos mucho en la construcción del colegio en la parte estructural del colegio hacíamos marcha de ladrillo para construir el colegio porque comenzó siendo una capilla y la fuimos construyendo poco a poco, entonces respecto a eso nosotros nos sentimos como parte de este colegio y entonces no podíamos aceptar tampoco de que de la noche a la mañana nos quitaran lo que, el colegio nos pertenece ya, entonces, allí fue, y para nosotros fue un cambio estupendo lograr que una institución que legalmente ya nos la habían quitado siendo ya privada logramos oficializarla... De pronto por el caso de ser semiprivado-público hubo ciertos inconvenientes con algunos

padres y afortunadamente para nosotros dentro de la misma institución tenemos una persona que para nosotros siempre ha sido capacitada muy correcta. Y en la parte pública se buscaba de pronto actualizar, queríamos de pronto también como todos luchar por ampliar espacios y cobertura y reducir costos por las condiciones económicas de la población (Ta 49 Taller de contexto con jóvenes, docentes y madres de la Institución Educativa La Presentación 08-11-04).

Los tres procesos significativos en la dinámica escolar son la construcción de la “escuela” desde la autogestión de la comunidad, la ampliación de cobertura, de infraestructura y de grados, es decir, el paso a secundaria y, finalmente, el proceso de integración de instituciones o las conocidas fusiones que desde las familias son asumidas como la expropiación de un bien construido colectivamente, desde docentes y familias, es un costo a la identidad. Desde jóvenes estudiantes es la posibilidad de nuevas relaciones sociales, pero también generadora de enfrentamientos entre pares por la invasión de territorios. Para nosotros la fusión aquí colocamos que es un caos, para el padre de familia colocaron fue lo peor y si nos acordamos lo que acabaron de exponer los estudiantes ellos dicen que es lo mejor, ellos argumentaron de que se veía más la unión, que chévere los tres colegios a la misma vez, que ser una sola familia, (Ta 49 Taller de contexto con jóvenes, docentes y madres de la Institución Educativa La Presentación 08-11-04). En los tres acontecimientos la labor de las organizaciones comunitarias, de las familias y de líderes y lideresas sociales con el apoyo, la presión y la movilización y el respaldo con la escuela son evidentes.

Los anteriores elementos permiten deducir que la educación no es exigida como un derecho social inalienable con sus cuatro componentes de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad. Una docente de Ciudad Bolívar lo describe como el problema de la historicidad en familias y la conciencia de las luchas sociales:

Es importante que algunos de esos hechos que no ha habido como la historicidad, no hemos hecho juiciosamente, los padres no tienen

esa visión de reivindicación del derecho a la educación porque se ha manejado en esos términos no se ha hecho síntesis, o sea, se han dado unas peleas y a veces terminan como peleas aisladas. Pero creo que ha hecho falta en los padres hacer síntesis, como recoger como decir oiga nosotros sí hemos hecho y nosotros hemos peleado y nosotros hemos logrado cosas creo que eso necesitaría también un espacio en los colegios. Por eso la importancia del componente comunitario, de que el componente comunitario no tuviera esa visión tan mercantil y tan utilitarista haber quien nos puede dar sino más de llegar (35AB Entrevista docente I. E. La Estancia- San Isidro Labrador 20-10-04).

Esta docente introduce la discusión de la conciencia del derecho a la educación y de darse cuenta del sentido de las luchas sociales, conciencia afectada por los cambios en la relación con la comunidad, más orientados a la gestión de recursos pero también por las formas de operar las clientelas que son desarrolladas a continuación en la función social de la escuela.

- **Las expectativas con la Escuela por la comunidad educativa**

La escuela como equipamiento urbano es una necesidad sentida, autogestión por la comunidad y demanda al Estado. Proporciona reconocimiento social al barrio donde está situada y se resalta por su imponente física y la dinámica que instala en los barrios: “eso le da mejor vida al barrio, tener los colegios”. Son diversos los objetos de tensión en la relación escuela- comunidad, uno es la administración pública o privada, otro es el énfasis en la gestión de recursos más que las alianzas para el desarrollo institucional y barrial. Este último es un cambio en el componente comunitario de los Proyectos Educativos Institucionales, cuando las escuelas y en especial sus directivas deben garantizar la eficiencia y la efectividad en la administración de los recursos y, en esa medida, deben gestionar nuevos aportes para el funcionamiento institucional, lo que propicia que programas y servicios que antes la escuela ofrecía a la comunidad con intenciones de desarrollo local, ahora se empiecen a comercializar o se disponga del personal humano para intereses de sectores económicos de las localidades.

El enfoque que asumió el componente comunitario por allá en el 98, desde mi punto de vista, desvió el papel de componente comunitario porque lo que hicieron fue orientarse a establecer relaciones con la empresa privada y a buscar cómo la empresa privada podía aportarle al colegio digamos como en una visión muy utilitarista. El enfoque que los compañeros le dieron lamentablemente fue muy utilitarista muy como en función de qué hay en los alrededores del colegio, qué le pueden aportar al colegio y en esa perspectiva no se hizo contacto, ni se valoraron, ni se diagnosticaron las posibilidades que había con grupos culturales con grupos reivindicativos y con grupos de género, o sea, grupos de mujeres, grupos de jardines infantiles sino que casi se fue a las empresas grandes a Padco, a Protabaco, a Industrias Cruz pese a que se criticó eso hubo una posición mayoritaria de que eso era importante, que eso había que hacerlo incluso porque en esa época Padco tenía un plan que se llamaba proyección también a la comunidad y llegó aquí a ofrecer cursos de ajedrez, cursos para porristas, o sea, llegó ofreciendo cosas... (35B entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04).

En el mismo sentido, es preocupante en esta relación la forma de operar las clientelas que hacen de la educación un servicio que se transa y no un derecho que se exige conforme a las últimas legislaciones educativas. En el recuento de reivindicaciones que se dan en la localidad de Ciudad Bolívar, se pueden identificar algunos factores asociados a prácticas clientelares que fracturan la conciencia social del derecho a la educación:

- La dinámica que impone la administración de la institución educativa que pretende mantener el orden y la estabilidad laboral y académica de la comunidad. Es la apropiación de las directivas de la institución desconociendo en algunos casos el papel protagónico de las familias en la evolución de la escuela.
- Las promesas gubernamentales de construcción de la segunda parte del Colegio, reducen la presión de la comunidad en su demanda por cupos.
- El clientelismo que reina en Juntas de Acción Comunal, en el magisterio donde la asignación de docentes se hace por favor político a rectores y representantes de partidos: docentes que

llegan no por deseo de trabajar en la Institución, sino por un favor del rector, o de personas de la Secretaría de Educación.

- En el magisterio es fuerte la presión por la competencia, por aparecer y ser reconocido. La lucha del docente por obtener el galardón de maestro exitoso o participar en las convocatorias para ser premiado, como en el premio Compartir.
- La entrega de recursos en los premios Compartir, que resalta los mejores PEI y que son asumidos por los rectores como gestión de recursos para la cartera morosa de la Institución, generando prácticas de competencias entre instituciones educativas
- Desde algunos docentes las competencias ciudadanas no contribuyen a la lógica reivindicatoria de derechos, pues resaltan el buen comportamiento, la tolerancia y el respeto a la diferencia desde la pasividad.
- La lectura de favores personales no contribuye a la formación crítica del sujeto. El clientelismo que enfatiza en favores y no en reivindicaciones, no en derechos sino en voluntades personales. Entonces los padres de familia dicen:

“huí pero cómo le vamos a exigir al rector si nos hizo el favor de recibir al niño, si me cambió el niño de jornada. Necesitaba urgentemente que el niño me lo cambiaran de jornada y yo hablé con el rector y él me hizo el favor... con la Junta de Acción Comunal bueno vamos a abrir un curso más de sexto pero vea que tenemos presión de la Secretaría de Educación entonces la institución lo hace como una concesión a la junta de acción o al barrio y entonces eso queda como favores y entonces un día la Junta de Acción Comunal dice necesitamos el colegio señor rector entonces claro yo les hago el favor de prestarles el colegio para que hagan una asamblea y entonces las cosas manejadas así limitan mucho una visión más crítica (35ab entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04)

La falta de lectura juiciosa y de análisis del proceso de luchas reivindicatorias por parte de las familias y las organizaciones comunitarios facilita esta cultura del favor y el fortalecimiento

organizativo de la comunidad, hasta una posible explicación de por qué los padres y madres de familia han cedido a la defensa de la educación y al crecimiento de la institución. Es de resaltar cómo opera la lógica de clientelas que fragmenta vínculos y capacidad de presión de la comunidad. El clientelismo está presente en los procesos de configuración de estos barrios, asociado a la ausencia estatal y como una vía alterna para solucionar problemas elementales como lo reconocen algunos estudios²⁰⁶.

- **La demanda de calidad y el pánico moral como estrategia desde sectores hegemónicos**

Si bien la cobertura es una preocupación constante en el sistema educativo por su aporte a la reproducción y la producción de sociedad, es en los años 80 que se profundizan las preguntas por la calidad de la educación. Esta década es conocida como la década perdida; la crisis de la deuda y el fin de la metáfora del desarrollo se caracterizan por la imposición a varios países de pagar la deuda externa y los lineamientos del Banco Mundial para lograr el pago de esta deuda. En Colombia con Belisario Betancourt y Virgilio Barco se habla de crecimiento y equidad, quedando atrás la idea de abundancia económica. Es de resaltar que en este periodo se inicia el desmonte de los derechos sociales ganados en el 60 y el 70. Las presiones internacionales por la calidad y su determinación según parámetros internacionales afectan negativamente las dinámicas escolares e indisponen a las organizaciones comunitarias y a las familias con la labor de la escuela.

Esta demanda gubernamental por la calidad es evidente en la reestructuración del sistema de evaluación al establecer evaluaciones periódicas para jóvenes estudiantes (pruebas ICFES,

206 VILLAMIZAR, Rosa, ZAMORA, Sara. Estudio exploratorio comparativo sobre la relación jóvenes y conflictos urbanos por territorio, participación política en las comunas 7 de Barrancabermeja, 13 de Medellín y 15 de Cali y la zona colindante de altos de Cazucá y altos de la estancia en Bogotá. Bogotá. 2003 p. 114

pruebas SABER entre otras); para docentes se evalúa su formación y su desempeño según los resultados de los/ as jóvenes estudiantes. Las directivas son también objeto de evaluación según los resultados de los anteriores. El último suceso nacional al respecto es el concurso de méritos de docentes y directivos donde predominan las afirmaciones: "se rajaron las profes" al resaltar los resultados desfavorables que obtienen en la prueba escrita.

La calidad de la educación no parece ser una preocupación de las familias y de jóvenes estudiantes; es más, es interpretada por el énfasis que se exige de escolarización como la causante de la reducción de espacios de encuentro, de actividades lúdicas y recreativas y de la escasez de tiempo para el encuentro en la escuela²⁰⁷. En un sentido más general, pareciera que por la calidad se restringe la democracia en la escuela, la cual tiene que ver con la intensidad de tiempos de escolarización y de la labor docente en el aula, la cobertura de la población y la distancia de las diversas sedes pero, sobre todo, con la ruptura en los procesos de configuración de la institución educativa, de las representaciones que sobre ella tiene la comunidad y en el funcionamiento y dinámica escolar. Igualmente las plantas de docentes se rigen por diversos decretos, fracturando con ello la organización sindical y el gremio docente. Hasta ahora el sector oficial se rige por el decreto ley 2277 de 1999; hoy, los nuevos que ingresen serán por el decreto 1278 del 2002.

Igual puede que exista en la Constitución el derecho pero el direccionamiento no es un secreto que gradualmente los rectores se han ido convirtiendo en agentes político de los alcaldes, gobernadores. Entonces la 715 varía con las fusiones educativas, traen una serie de problemas ya que cada institución tiene una identidad, tenía procesos desarrollados manejando problemáticas

207 La comunidad educativa como día del Colegio, día de familia, día del alumno/ a, fashion, bingo, salidas pedagógicas, bazar, los juegos y las jornadas sindicales. El día del Colegio es resaltado por todos los estamentos de la comunidad educativa por su significatividad. Para los/ as jóvenes estudiantes aunque nombran esta celebración como importante también referencian el bazar y los juegos inter públicos por la integración de la comunidad en especial de las familias; como la participación de padres en el equipo de baloncesto masculino y femenino (41b Entrevista joven estudiante 20-10-04). Este comentario en Bogotá es una constante en Medellín y Cali.

diferentes, creó traumatismos porque ahora los nuevos directivos es hacer una democracia más restringida, hacen que del campo laboral salgan X rectores, **la democracia se restringe...** La ley 115 ha favorecido mucho el desarrollo de la educación porque creó el gobierno escolar, es decir, democratizó la institución educativa, las prácticas educativas las dinamizó, el hecho de que con el decreto 1860 estableciera las áreas de trabajo incluyendo el área de economía y ciencia política dando así una fortaleza a la institución escolar. La misma gratuidad desde cero al grado noveno, o sea para chicos entre 5 y 15 años, eso es un avance significativo el cual rescato aunque hoy los resultados son parciales, realmente hace falta mucho por desarrollar ahí (12ª Entrevista director del CADEL de Ciudad Bolívar 16-11-04).

Estos indicadores de la calidad educativas son usados para generar el pánico moral, expresado por Jurjo Torres²⁰⁸; para desprestigiar socialmente la educación formal y la labor del docente y del sindicalismo utiliza la consigna de la baja calidad educativa para entregar la administración de las instituciones a entidades privadas y para justificar la destinación de recursos públicos a entes privados que prestan el servicio educativo en modalidades como cobertura o concesiones de instituciones, como en el caso de Bogotá que las instituciones privadas que atienden jóvenes con recursos públicos deben garantizar buenos resultados en pruebas SABER e ICFES para no perder los recursos.

La imagen o el prestigio de la educación pública en la ciudad de Medellín son cuestionadas por los resultados de las pruebas ICFES y las pruebas SABER. El descenso que en los últimos años tiene la ciudad comparativamente con el país es objeto de preocupación de las directivas educativas. Los resultados son impresionantes: Medellín es de las capitales de más bajo desempeño en muchas áreas, en las matemáticas, en la física, en la química, esas áreas se han deteriorado en los últimos 10 años, va en decadencia. Hace 15 años se conocía a Medellín por la física, la filosofía, la química y el inglés; esas son las áreas que más malos resultados tienen en el ICFES y en las pruebas

208 TORRES, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. España: Morata, 2001. p. 31

SABER comenta una directiva universitaria²⁰⁹. En la institución Eduardo Santos se identifican, como hito en su vida, las sanciones sociales al situar a la institución en la lista de 30 peores instituciones según los resultados de las pruebas SABER en el año en el 2002.

Las escuelas como equipamientos urbanos en su sentido físico, pero también como construcciones sociales según los usos, sentidos y expectativas que sobre ellas se recrean en las comunidades son afectadas por legislaciones educativas nacionales que demandan cierto funcionamiento y orientan la dinámica escolar. Estas legislaciones son las que identificamos como el segundo proceso significativo en la década que altera la relación escuela- contexto.

4.1.2 Legislaciones educativas relevantes para la relación en una década: Ley 115 y Ley 715

Para comprender las principales legislaciones educativas entre 1994 y 2004 en Colombia, es importante resaltar las medidas internacionales bajo las que se insertan. De allí que se detallen los lineamientos del modelo neoliberal con la educación y las estrategias que emplea para posicionar sus demandas, para luego presentar algunas características de la Ley General de Educación, ley 115, y de la ley de transferencias y recursos, ley 715, detallando los cambios que introducen en la relación escuela- contexto, principalmente.

En tiempos del modelo neoliberal, reflexionar sobre la escuela como espacio de disputa político – cultural implica precisar los lineamientos desde los que el modelo económico, político, social y cultural dominante orienta la educación y los cambios que ello genera en las organizaciones escolares como punto de concreción última de estas medidas; cambios en legislaciones por la necesidad de legalizar las nuevas demandas, en los currículos para asegurar sus

209 Ent. 17ab. Entrevista a directiva universitaria en Medellín. 20-10-04

planteamientos, en la asignación de recursos económicos para el funcionamiento del sistema escolar descentralizado y en el deterioro de las condiciones de trabajo de docentes en aras a la eficiencia y la rentabilidad; tendencias que presionan por insertar la educación de la lógica del mercado y ello implica encubrir el debilitamiento del proyecto político democrático, equitativo y justo al que desde nuestra visión debe aportar la educación²¹⁰.

Algunas de las líneas del neoliberalismo en la educación que son implementadas desde orientaciones de agentes supranacionales como Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) y aplicadas en países tercermundistas desde estrategias de endeudamiento de Estados Nacionales y que Jurjo Torres define como **líneas de acción de la mercantilización del sistema educativo** son: la descentralización, la desregulación en el papel del Estado, la privatización, el favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva y, finalmente, la naturalización de lo individual recurriendo al innatismo y a la despolitización²¹¹.

La descentralización del sistema educativo en lo económico y lo organizativo. Son dos las visiones que convergen en este asunto una, las luchas progresistas por mayor autonomía y democratización de las ciudadanías y los gobiernos locales, otra, las presiones neoliberales para debilitar el Estado y tener el mercado como regulador de las relaciones. Sin embargo, esa descentralización es acompañada por la reconcentración de los poderes y las decisiones que responden a los intereses hegemónicos. Es la centralización curricular, el control de contenidos, procedimientos y valores que deben ser promovidos en el aula; impone un currículo obligatorio y estándares de calidad que evalúan el trabajo docente. Esta descentralización implica asuntos como:

a) La delegación de poderes administrativos y funciones a docentes y directivos; es la transferencia de nuevas responsabilidades a los centros escolares como la gestión económica, el diseño de políticas propias desde la elaboración de proyectos para la institución y el

210 RUIZ Botero, Luz Dary. La Escuela como territorio social en disputa. En: Reunión anual del grupo de trabajo: Educación, políticas y movimientos sociales. CLACSO. Medellín, nov 3 y 4 del 2004. P. 22

211 RUIZ, Ibíd., p. 3

aula, la atención a nuevos contenidos culturales y problemas sociales como educación contra las drogas, contra el sida, para la prevención de la enfermedad entre otros.

b) La desregulación en el papel del Estado para que el mercado regle comportamientos colectivos e individuales en la educación. Estas situaciones son argumentadas en la necesidad de eliminar las medidas protectoras y de propiciar la flexibilización laboral para la entrada de nuevos capitales lo que supuestamente desencadena en nuevos empleos y mejores salarios.

c) La deszonificación es también parte de la descentralización; está asociada al pánico moral que se produce con la ayuda de la publicidad de los medios masivos de comunicación y las disposiciones que propenden los gobiernos para superarlo desde la elaboración de estándares de calidad y sistemas de evaluación, como también, la promoción del pluralismo de instituciones escolares, sobre la base de la libertad de elección de la institución por parte de las familias para facilitar la competitividad. Y, finalmente,

d) la colegialidad competitiva desde la que se pretende favorecer la descentralización y la autonomía estimulando a equipos de docentes a tomar decisiones según su institución y la comunidad educativa específica, corriendo el riesgo de fomentar la competencia y la rivalidad entre instituciones, en disputa por recursos económicos escasos y hasta por el mismo joven estudiante. Desde esta colegialidad se soporta la formación competitiva e individualista de docentes y se robustecen los mecanismos de participación democrática que supuestamente estimulan la cooperación y el trabajo en equipos internos a la escuela, pero en oposición con otras instituciones.

La *privatización* de la educación. A partir de la articulación del sistema educativo con el sector productivo y con la generación de condiciones para que la formación responda a las necesidades del mercado, se implementan en la educación mecanismos del mercado como la libre elección de instituciones educativas y el establecimiento de medidas competitivas como certificados y títulos. Cuando el mercado de trabajo escasea las credenciales son la vía para distribuir esa escasez, como lo afirman Jurjo Torres. Esta privatización o entrega de la educación a intereses específicos con fines lucrativos se soporta en eslóganes como eficiencia y calidad que en numerosas ocasiones sirven para avalar los recortes presupuestales o la asignación a entidades privadas de recursos

públicos, pretendiendo convencer también de que la calidad educativa no está asociada a los gastos públicos. La eficiencia sirve de subterfugio para evitar debates acerca de la función de la educación en el logro de sociedades más democráticas, equitativas y justas. En palabras de Bourdieu, es la reconversión del capital económico en capital cultural desde la inversión de sectores empresariales en la educación, equiparado con la inversión en maquinarias e instalaciones; ambas inversiones con la finalidad de incrementar la producción y la ganancia económica.

El favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva. Las políticas de globalización promovidas por modelos económicos como el neoliberalismo estuvieron durante mediados del siglo pasado tratando de convencer a la población de que las titulaciones principalmente las superiores es decir bachillerato, formación profesional y universitaria facilitan la movilidad social y son claves que garantizan la consecución de empleo, considerando que cuando muchas personas poseen las titulaciones, estas pierden parte de su valor, pues se penaliza la inflación, generando la necesidad de nuevas certificaciones y diplomas de mayor prestigio para acceder al trabajo en las leyes del mercado y señalando, además, que el sistema educativo no es ya el único lugar en el que se pueden obtener titulaciones con demanda en el mercado. Es una política de credencialismo que se refuerza día a día con la exigencia del prestigio de la institución que ofrece el título.

La naturalización de lo individual recurriendo al innatismo. Son las estrategias de naturalización de las situaciones de injusticia social que apelan al individualismo desde la primacía de elecciones personales y de movilidad social individual y se amparan en el ropaje de la despolitización y la neutralidad. Son fuertes los intentos por silenciar lo diferente y lo minoritario, ya sea desde su reelaboración o reinterpretación presentándolo como culpable de sus propios problemas e incluso responsable de los que ocasiona a grupos de poder. La disquisición se hace desde conductas incorrectas y además



innatas; por ello no tiene sentido luchar o confrontar estas condiciones de desigualdad social. Estas teorías del individualismo son el asidero más recurrente para mantener y justificar el actual estado de cosas, el mundo en el que vivimos, según Torres.

La escuela es una institución encargada de la legitimación de la cultura dominante como lo plantea Téllez desde la lectura que ofrece de Bourdieu²¹². El sistema educativo cumple una importante función de legitimación al convertir la ideología de dotes y talentos (entendidos como disposiciones innatas), en la explicación del éxito o del fracaso escolar. Por este mecanismo, la escuela transforma desigualdades “naturaleza”, es decir, transforma privilegios aristocráticos en derechos “meritocráticos” o capital cultural certificado. Influye también en esta naturalización la *despolitización* de la educación, a partir del establecimiento de leyes que fragmentan las fuerzas de presión, como es el caso de los sindicatos, y que ocultan la responsabilidad del Estado con la educación. Es la manifestación en pequeña escala de un fenómeno más general como es la despolitización de toda la sociedad. En muchos ámbitos las luchas políticas y quienes las proponen, al igual que las minorías disconformes, son demonizadas y estigmatizadas, como “sectores problema” de la sociedad, ya que se resisten a aceptar lo que, en el marco del neoliberalismo, es una realidad natural e ineludible: la desigualdad social.

Desde los anteriores planteamientos, la hipótesis a argumentar es de Jairo Estrada, la tendencia de la educación globalmente es a la mercantilización (subsidio a la demanda, rectores con labor de gestionar recursos, oferta en mercado del servicios educativo, cobertura y concesiones) y al disciplinamiento social (despedagogización de la docencia, reformas al sistema educativo costo a la identidad). Para lograrlo, se emplean estrategias como el pánico moral, la infla-

212 TÉLLEZ IREGUI, Gustavo, BOURDIEU, Pierre. Conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

ción de titulaciones y la conversión de capital económico en capital cultural. A continuación se rastrean estas tendencias y estrategias desde dos legislaciones educativas de Colombia como son la Ley General de Educación y la Ley de Transferencia de recursos.

- **Ley General de Educación -Ley 115 del 8 de febrero de 1994.**

El año 1994 inicia para Colombia con dos acontecimientos significativos para la educación. De un lado se aprueba la Ley General de Educación conforme las exigencias de la Constitución Nacional de 1991, logrando un consenso social al configurarse como un pacto colectivo. De otro, se vincula a un grupo de sabios para que elaboren propuestas para la educación en el país a partir del intercambio y la consulta en las regiones: es la misión de ciencia, educación y desarrollo. En términos generales, estos asuntos son referenciados a continuación desde sus planteamientos centrales y el balance después de una década, como también desde la forma de recibir localmente esta política educativa.

- **Algunos aciertos de la legislación**

La Ley 115 concreta legalmente los propósitos, estructura y funcionamiento del sistema educativo, legítimamente posibilita las demandas de la comunidad desde la democratización de la escuela. Fue aprobada en el Congreso de la República el 14 de diciembre del 2003, y por el presidente César Gaviria, en febrero de 1994.

Esta ley es importante para el futuro educativo del país según funcionarios públicos y sindicalistas docente. Según Maruja Pachón, Ministra de Educación, después de 90 años se da un gran paso a la reforma educativa que permite entre otros asuntos ampliar cobertura y mejorar calidad. Para Jaime Dussan, director de la FECODE, esta ley se constituye en la más importante conquista que se ha tenido en 90 años. Para Gabriel Manrique, de ADIDA, “El magisterio colombiano desde hace una década venía luchando porque en nuestro país se diera una verdadera reforma educativa.



Creemos que con la Ley 60 y con la General de Educación se ha logrado esa meta²¹³.

Desde hacía mucho tiempo el magisterio organizado del país no se sentía tan tranquilo y sobre todo optimista por el futuro que al menos en el papel le espera a la educación colombiana. La aprobación por parte del Congreso de la República durante la pasada legislatura de las leyes 60 de competencias y recursos y la Ley general de Educación son el motivo de esperanza para los sufridos maestros colombianos. Por un lado la ley 60 fija las responsabilidades que tienen los entes territoriales en relación con diferentes aspectos, al igual que el dinero que la Nación les transferirá para que adelanten las ejecuciones correspondientes. En lo que compete a la educación, por ejemplo, hay cosas concretas: se han aumentado los recursos económicos, en tanto que alcaldes y gobernadores están incorporando docentes en propiedad a sus plantas de personal y no lo están haciendo por contrato por cuanto hay un mandato claro en ese sentido. Ahora bien, frente a la Ley general parece que hay buena disposición por parte del magisterio para rescatar todos sus elementos de avanzada pues advierte que contiene algunos muy positivos y democráticos²¹⁴.

Los cambios de esta ley en la educación corresponden también con los pactos políticos del país, como las Constituciones Nacionales²¹⁵. La ley 115 concreta los artículos 67 y 68 de la nueva Constitución Política de 1991 que exige una nueva escuela para un nuevo país. Establece la educación como derecho fundamental, como servicio público, y cambia el modelo ciudadano confesional católico de la

213 BETANCOURT, Juan Gonzalo. El magisterio organizado defenderá la Ley de educación plantean presidentes de FECODE y ADIDA. En: El Colombiano (16 Feb. 1994) ; p. 12A

214 Ibíd., p.12A

215 Por ejemplo la anterior Constitución de 1886 asume una escuela vertical en relación con la autoridad, el orden y la concentración en la toma de decisiones en el director/ a sin instancias colectivas democráticas para definir rumbo de la institución. La educación formal se centra en planes de estudio con diseños curriculares instrucionistas, de tipo conductual y con responsabilidad de aportar al desarrollo capitalista. Las instituciones no tienen ningún tipo de autonomía ni curricular, ni pedagógica, ni administrativa, ni financiera. Los/ as maestros como técnicos del currículo ejecutan unidades didácticas y no se reconoce la libertad de cátedra y la autonomía en la enseñanza. No se requiere que directivos e instituciones gestionen recursos pues desde el Estado central y departamental se asignan. Se exige un currículo único, nacional con objetivos preestablecidos como referente de evaluación universal, por lo cual la pertinencia contextual era irrelevante e inconveniente. La logia del sistema educativo es tecnoburocrática, no tiene en cuenta demandas sociales, contingencias y contextos no se fortalecen las iniciativas de innovación pedagógica. (Retomado de Saldarriaga Jaime y Toro Javier).

Constitución de 1986 regido por la moral religiosa como ley y define que la sociedad se rige por principios del Estado social y democrático de derecho. La escuela tiene el reto según la Constitución de 1991 de reconstituirse y convertirse en soporte cultural de desarrollo.

Esta ley tiene como principio básico el estudiante, por ello, la educación no solo impartirá conocimientos, sino que se forma a los jóvenes con base en valores y convivencia. Los más novedosos puntos de esta ley son: la educación sexual, la educación ambiental, la participación democrática y la garantía de continuidad entre la primaria y la secundaria ya que todos los establecimientos deberán ofrecer como mínimo los nueve grados básicos²¹⁶. Esta ley pone en marcha la dirección colegiada desde el gobierno escolar como democracia representativa²¹⁷, **la novedad en la construcción de los proyectos Educativos Institucionales desde la comunidad, la autonomía escolar** y el fundamento en derechos humanos con liderazgos como el personero escolar con protagonismo el respeto al debido proceso como forma legal del trámite disciplinario y los acuerdos frente al pacto o manual de convivencia: “la preparación de los manuales de convivencia escolar²¹⁸ con los que se pretende el mejoramiento de la acción educativa y cultural en cada institución y su entorno”²¹⁹. Estos cambios en la escuela la obligan a pensarse en relación con los contextos y las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de la población de interacción.

216 Gaviria sancionó Ley de Educación. En: El Colombiano. (8 feb. 1994) ; p. 2.

217 Art. 6 de acuerdo al Art. 68 y 69 de la Constitución la comunidad educativa participa en la dirección de establecimientos educativos. Conformada por estudiantes y educandos, educadores, padres de familia y acudientes de estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos según su competencia participarán en el diseño, ejecución y evaluación del PEI.

218 En el art. 87 de la Ley 115 de 1994 los establecimientos educativos tendrán reglamento o manual de convivencia, en el cual se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.

219 BETANCOURT, Juan Gonzalo. ¿Cómo se inicia el año escolar en Antioquia? En: El Colombiano (6 feb. 1994) ; p. 8A

Con la ley general de la educación se habla de **comunidad educativa** como un grupo de personas conformado por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, que participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en el desarrollo del establecimiento educativo.

Los medios de comunicación registran el hecho y difunden los contenidos de la ley 115²²⁰. La presentan como una ley moderna y ambiciosa aunque requiere importantes ajustes y se preguntan si será que todo cambia para que todo siga igual²²¹. Según El Colombiano, en el 2004 inicia el año con la ley general en la que es importante:

- Asignar responsabilidades a todos los miembros, rompe regímenes autocráticos y jerárquicos y promueve escuela democrática.
- La participación que debe amparar el Manual de Convivencia. El código particular de ética de cada establecimiento y uno de los medios más valiosos para asegurar que no solo se indiquen sino que también se pongan en práctica los valores y se respeten los derechos y los deberes.
- La evaluación periódica de directivos y docentes para la calidad; debería darse la participación estudiantil y egresados.
- La formación de maestros con miras a consolidar la profesionalización de educador. Estímulos como año sabático.
- El tema de discusión: la educación religiosa. Esta se ofrece a todos los establecimientos sin perjuicio de la garantía constitucional

220 Ley General de Educación (1). En: El Colombiano. (17 feb. 1994) ; p. 8B ; (19 feb. 1994) ; p. 12A; (20 feb. 1994) ; p. 5C ; (21 feb. 1994) ; p. 10A ; (22 feb. 1994) ; p. 8A ; (23 feb. 1994) ; p. 4C ; (24 feb. 1994) ; p. 15A ; (26 feb 1994) ; p. 5B ; (27 feb. 1994) ; p. 12A ; (28 feb.1994); p. 7

221 Educar el gran desafío. En: El Colombiano. (15 feb. 1994) ; p. 5A

según la cual en el Estado ninguna persona está obligada a recibirla. Esta disposición es respetuosa de la libertad de conciencia.

- La nueva ley parece comprensiva de fenómenos regionales que por lo regular no eran considerados en el tratamiento de asuntos educativos. Pretende la ampliación de cobertura, la incorporación de adultos, de grupos étnicos y de comunidades rurales y campesinas y, en fin, que los beneficios de la educación y la cultura no excluyan a ningún colombiano/ a.
- Avance en reconocimiento de educación no formal e informal, pues preocupa la falta de controles y supervisión oficial

Esta ley General es resultado de pactos y acuerdos colectivos promovidos por organizaciones sociales, sindicales y entidades estatales. “La ley fue fruto del debate, análisis y reflexión de los diferentes estamentos de la sociedad. Después de foros locales, departamentales y nacionales se expidió el 8 de febrero de 1994”²²² Esta forma de construcción, además de legalidad, le da legitimidad a la ley 115. De otro lado se generan estrategias para orientar la educación como la consulta a sabios.

La misión de ciencia, educación y desarrollo otro acontecimiento a explorar

La misión de ciencia educación y desarrollo realizada en 1994 por 10 ilustres²²³, tenía por objetivo dar una carta de navegación al país que permitiera achicar la brecha que existe entre Colombia y los países desarrollados. La Misión entregó al presidente César Gaviria un informe conjunto con los resultados de su reflexión e indagación pues realizaron encuentros y foros con empresarios, educadores y profesionales de varias ciudades, y contrataron los servicios de expertos en temas que consideraron vitales para el desarrollo de la educación y la ciencia en el país.

222 La ley general una norma de buenas intenciones. En: El Colombiano. (22 feb. 2004).

223 Entre los que están Gabriel García Márquez, Carlos Vasco

Es de resaltar la visión de la Misión sobre la educación de calidad que implica la coherencia con las expectativas de la sociedad y de sus más críticos exponentes. Esa calidad, que debe ser medida de múltiples maneras, y no solo a partir de indicadores de rendimiento académico, debe existir en los insumos materiales y financieros; en los agentes involucrados, como educandos y educadores; en los procesos que ocurren y en los ambientes. Los procesos no solo se dan en las clases, y los ambientes tampoco son solo los colegios y universidades. *Estos científicos e intelectuales consideran que la educación también se da por fuera del sistema escolar, principalmente en la familia, el vecindario, y a través de los medios de comunicación, entre los cuales la televisión parece ocupar el lugar preponderante en la formación de valores y actitudes y en la transmisión de información*²²⁴.

- **El presidente entrante, Ernesto Samper, heredará el trabajo de la Misión que recomendó**²²⁵:

Primero, elevar a nivel presidencial la orientación y definición de las políticas estatales sobre educación. Que el primer mandatario promueva una movilización nacional de opinión en torno a lo que debe ser la educación y que, una vez comience a consolidarse un consenso, descentralice la responsabilidad y la autoridad sobre las estrategias, programas y acciones educativas, a las distintas regiones, departamentos y municipio.

Segundo, reformar el Ministerio de Educación Nacional, de tal forma que pueda ocuparse de todo el sistema educativo, y no solamente del escolar formal. Se debe dar prioridad en los recursos del situado fiscal y en los planes municipales de educación a los niveles preescolar y básico, con el fin de garantizar la cobertura total con equidad y calidad. Igualmente, es urgente la incorporación masiva de herramientas y tecnologías informáticas que favorezcan el desarrollo conceptual de los estudiantes.

El tercero se refiere a la formación deportiva, los medios audiovisuales al servicio de la educación, los museos, las bibliotecas y la formación que deben tener las personas que manejan los colegios

224 Misión: Llegar a la calidad total. En: El Tiempo. (27 de julio 1994) ; p. 16A-19A

225 Ibid., p. 16A-19A

y universidades. Revisar políticas de Coldeportes, crear canales públicos de televisión educativa de la más alta calidad, en los ámbitos regional y nacional, preferiblemente no estatales y aprovechar las redes educativas internacionales,

El cuarto plantea que con el fin de multiplicar los museos y las bibliotecas, se establecerán y fortalecerán redes nacionales y departamentales de estas entidades, para lograr la presencia de estos aspectos de la cultura en todo el país y para facilitar el intercambio de expositores y materiales. Formar un investigador por cada mil habitantes

Como quinto se da importancia y apoyo necesarios a las personas que educan en las etapas iniciales de la formación infantil para que alcancen la excelente formación y el desempeño exitoso que necesita la educación del niño en esta etapa crucial de su vida. La familia es la principal educadora. Hay que proporcionarle a los padres y madres elementos formativos e informativos que les ayuden a cumplir esa responsabilidad, e involucrarlos en la gestión y dotación de las instituciones de atención integral a la infancia y jardines infantiles.

En sexto lugar se recomienda que la educación básica se extienda hasta el noveno grado de educación secundaria. Existirán 'colegios integrados' que ofrezcan, al menos, esos nueve grados, sin interrupciones ni requisitos previos en el paso del quinto al sexto grado. No funcionarán establecimientos que ofrezcan únicamente el ciclo de educación básica secundaria. Hay que integrar los contenidos curriculares alrededor de unos pocos núcleos, como la comunicación, los valores, el pensamiento y las relaciones con la naturaleza y la sociedad. Con esto se garantiza a los planteles la posibilidad real de ejercer la autonomía curricular y de desarrollar su propio proyecto educativo institucional.

Y, finalmente, se sugiere que el Estado otorgue una tarjeta de crédito educativo a los bachilleres básicos de escasos recursos para garantizarles el acceso a distintas formas de educación posbásica durante cuatro semestres continuos o discontinuos. Además, ampliará los sistemas de becas, bonos o cupos para los/as alumnos/as de bajos recursos que deseen cursar la educación básica en establecimientos privados. Aumentar el presupuesto para educación en 3.5% del PIB.

Después de 10 años, en 2004 uno de los sabios de la misión expresa: "Me siento frustrado - dijo Vasco quien coordinó la labor-. Solo se reportó un volumen de recomendaciones (eran siete); la idea de los institutos regionales no funcionó, no se hizo la reforma de la

educación y no se aumentó la inversión en ciencia y tecnología”; el país, incluso, disminuyó la inversión; en 1999 es 0.3 del PIB en el 2000 es 0.4% y aún no sube. Además se han formado 0.5 investigadores por cada mil habitantes, sigue sin articularse la educación inicial con la básica y solo se ha creado un instituto regional cuando se recomendó abrir un instituto en cada ciudad de menos de 100 habitantes²²⁶.

- **Los debates y balances a 10 años de la ley y la misión**

“En un 80% en una ley positiva para el país” concluye el director de FECODE pues no se logró el carácter decisorio administrativo y financiero de juntas de educación municipal, la gratuidad en educación en 9 años, mejorar la calidad de vida de los maestros; aunque el Congreso propuso una fórmula para el salario no fue acogida por el Ministro de Hacienda:

Fuimos derrotados al buscar la gratuidad de la educación. Propusimos que la educación básica, de nueve años, fuera gratuita en las escuelas y colegios del país. Incluso, planteamos que solo se cobraran matrículas y pensiones a los niños y jóvenes cuyos padres ganaran más de 20 salarios mínimos. Nos derrotaron porque el gobierno que tiene una concepción muy neoliberal en cuanto al papel de la educación ha definido otra teoría que el Congreso entró a apoyar. También queríamos que se establecieran más controles en colegios privados. Sin embargo, ellos tienen mucha fuerza, de manera particular en la secundaria; los propietarios de esos colegios actuaron muy bien en el Congreso y los parlamentarios les pusieron mucho cuidado para mantener privilegios, sobre todo en el costo de matrícula y pensiones... No entendemos por qué no hay inversión en educación²²⁷.

Aunque el sindicato de la FECODE asume que derrotó los tres ejes de la política educativa del gobierno: privatización, municipalización y recorte de derechos del maestro/ a²²⁸, otras posiciones²²⁹ asumen

226 Colombia sigue a medias el consejo de los sabios. En: El Tiempo. (20 nov. 2004) ; p. 1-24

227 BETANCOURT, Juan Gonzalo. El magisterio organizado defenderá la Ley de educación plantean presidentes de FECODE y ADIDA. En: El Colombiano. (16 feb. 1994) ; p. 12A

228 Ibíd., 12A

229 LIBREROS, Daniel. Op. Cit.

que la ley también abre la puerta a la pérdida de responsabilidad del Estado en su financiamiento al concebirla como asunto de toda la sociedad; se allana el camino a la imposición de la educación basada en la teoría del capital. “Ella, en desarrollo de la Constitución nacional, señala en forma tajante que la responsabilidad por la calidad de este servicio público cultural no depende de forma exclusiva del Estado o de los maestros sino también de los padres de familia”²³⁰. Además de señalar esa responsabilidad compartida, no asume la gratuidad de la educación y la nombra como servicio público lo que posibilita que cualquier particular lo ofrezca en las leyes del mercado. A pesar del cuestionamiento a la Ley 60 de 1993 (que fija competencias y regula distribución de recursos para el sistema educativo) y a la Ley 115, estas se convierten en muros de contención que actualmente son derribados por la ley 715 del 2001.

Algunas alertas que se colocaron en el tiempo de aprobación de la ley, hoy, 10 años después, son objeto de discusión y de valoración negativa de la Ley General de Educación, es especial sobre la reglamentación y la necesidad de inversión de recursos. Para el 2004 se valora que aunque el espíritu de la ley es amplio, en la práctica no se acompañó de políticas de financiamiento, de construcción de infraestructura, de dotación y de nombramiento de maestros/ as; se dice que esta norma solo se ha reglamentado entre un 30 y un 60%.

10 años después, especialistas, académicos y maestros hablan de que su reglamentación ha sido lenta, y que, en muchos aspectos se quedó en las buenas intenciones, pero le reconocen su aporte a organizar el sector y a poner en el escenario temas que antes no se contemplaban... Las críticas se orientan a la lenta reglamentación, a la poca efectividad en aplicar las directrices sobre preescolar, educación de adultos, rural y para poblaciones como negritudes, indígenas y con Necesidades Educativas Especiales –NEE-²³¹.

230 Ley general de educación (l). En: El Colombiano (16 feb. 1994) ; página inicial ; (17 feb. 1994); p. 88

231 En: El Colombiano (24 Feb. 2004)

Para Eliécer Guevara, director de la Federación Colombiana de Educadores –FECODE- la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y el Gobierno escolar son dos de los asuntos más relevantes de la Ley, lo que pasa es que se presenta la contrarreforma con la ley 715 y se niega la democratización²³². Es así como la contrarreforma educativa que derrumba el muro de contención generado por la Ley 115 y la Ley 60 es reconocido por líderes sindicales, docentes y directivas docentes e investigadores o académicos.

Entre los cambios en la relación escuela- contexto que esta legislación nacional y este texto de recomendaciones al Gobierno generan en la relación educación y sociedad en general, o escuela y contexto en específico están:

- La función de la educación orientada al desarrollo en el marco de un Estado Social y Democrático de Derecho.
- La contextualización de la educación desde la interdependencia de las relaciones.
- La autonomía escolar y el gobierno colegiado de la organización escolar desde proyectos como el Educativo Institucional.
- Los acuerdos colectivos o pactos por la convivencia que se concretan en el manual de convivencia escolar.
- La comunidad educativa como unidad política y garante de la dirección escolar
- La reorganización de la estructura y la función de la escuela
- El nuevo papel de sujetos docentes y directivos docentes, situando al centro del proceso formativo al joven estudiante.
- La normativa construida colectivamente, como resultado del consenso y el acuerdo de todos los estamentos.

232 La ley general una norma de buena intenciones. En: El Colombiano (24 feb. 2004) ; p. 1D

- La organización escolar desde la autonomía financiera y pedagógica y la dirección colegiada.
- La responsabilidad de la sociedad con la educación, en especial Estado y familia²³³. Esto implica nuevos costos para las familias en la canasta educativa y nuevos conflictos de presión ante las administraciones locales por la descentralización de recursos.
- El joven estudiante como el centro del proceso educativo y la apropiación institucional de las condiciones del contexto para la formación integral.
- **La comunidad educativa frente a la legislación**

La comunidad educativa evidencia dos posiciones claras respecto a la ley 115: las bondades de la legislación por lo moderna y democrática y la otra, que le reconoce estas indulgencias pero que también responde a un contexto de neoliberalismo que tiende a la privatización de derechos. La ley 115, en primer lugar, da un aporte técnico administrativo moderno para que la educación entre a la modernidad, en los niveles de básica, media y superior; éste es uno de sus planteamientos. La ley 115 moderniza y democratiza la educación administrativamente en tanto recoge legislaciones dispersas, estructura el sistema educativo en educación formal, no formal e informal connotándolo como un proceso cultural en la vida humana y plantea la conformación del gobierno escolar. Es una nueva escuela para un nuevo país que implica la apertura educativa y se concibe integralmente a los/as jóvenes estudiante como centro del proceso formativo.

La ley 115 ha favorecido mucho el desarrollo de la educación porque creó el gobierno escolar, es decir, democratizó la institución educativa, las prácticas educativas las dinamizó, el hecho de que con el decreto

233 Es la apertura a la desresponsabilidad en la financiación de la educación del Estado. Como antecedentes a la financiación pública de la educación en Colombia es de anotar que la reforma constitucional de 1936 incorporó la educación gratuita obligatoria; en 1938 la gratuidad se expandió a educación secundaria y con la Constitución de 1991 se afirmó la gratuidad de la educación obligatoria pero permite la excepción de quienes puedan pagar, como lo afirma Daniel Libreros.

1860 estableciera las áreas de trabajo incluyendo el área de economía y ciencia política dando así una fortaleza a la institución escolar. La misma gratuidad desde cero al grado noveno, o sea, para chicos entre 5 y 15 años, eso es un avance significativo el cual rescato aunque hoy los resultados son parciales, realmente hace falta mucho por desarrollar ahí (12ª Entrevista director del CADEL de Ciudad Bolívar 16-11-04).

Esa idea recurrente de que la legislación intenta democratizar las escuelas es referenciada desde las instancias colectivas que crea – gobierno escolar-, con la participación de jóvenes estudiantes – personero escolar-, con los procedimientos colectivos – manual de convivencia y el debido proceso-, con la vinculación en la gestión y la dirección de la comunidad con la Institución – Proyecto Educativo Institucional y comunidad educativa- y finalmente con la vinculación de la familia al proceso formativo de jóvenes – asociaciones de padres y madres de familia-. En resumen, es la legalización de una escuela abierta a la comunidad en su funcionamiento pero también en su financiación²³⁴.

Aunque desde otras posiciones se reconoce que la ley 115 intenta democratizar la escuela, también se asume que es una legislación que responde a parámetros internacionales neoliberales introduciendo posibilidades para la privatización y reconfigurando el derecho a la educación como servicio público desresponsabilizando de su financiación al Estado²³⁵.

234 Al respecto la ley 115 en su art. 173 plantea que la educación estatal se financia con los recursos del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos por ley, más el aporte de los departamentos, los distritos y municipios, según ley 60/93 los cuales cubren el pago de salarios y prestaciones sociales. En el art. 191 se afirma que para asegurar la universalidad de la educación básica, el gobierno nacional y las entidades territoriales podrán estimular la conformación de asociaciones sin ánimo de lucro o de economía solidaria, formada por padres de familia y educadores cuya finalidad sea crear establecimientos educativos que se financien con los aportes y pagos de los padres de familia y ayuda del Estado en dinero, especies y servicios a través de los contratos autorizados por el Art. 355 de la constitución Nacional.

En los arts. 49, 67 y 365 de Constitución Política define recursos de educación y salud del situado fiscal. El situado fiscal se calcula con ingresos corrientes de la Nación, están constituidos por ingresos tributarios y no tributarios. No forman parte de ingresos regalías. El 30% se destina a educación.

235 Es el mismo cuestionamiento el que se realiza a la Constitución de 1991 que si bien posibilita la democratización de la sociedad también favorece los lineamientos económicos y de apertura establecidos desde el modelo neoliberal administrado por el capitalismo.

La ley 115 y la ley 715 (recursos y competencias) definieron rumbos conceptuales y operativos para la educación. Ambas buscan promover el servicio educativo, los principios de eficiencia, equidad y calidad. Educación se proclama como bien público y derecho esencial; de ella depende la formación de ciudadanos aptos de comprender y promover el Estado Social de Derecho y su cultura de la legalidad; ciudadanos capaces de participar democráticamente en la búsqueda de bienestar colectivo²³⁶.

Según la Relatora de las Naciones Unidas, Catherine Tomasevki, Colombia es el único país de América Latina donde la educación primaria no es gratuita y donde se generan impuestos como el IVA a las matrículas. Estos costos son una de las principales causas de deserción de niños/a s y jóvenes del sistema educativo, detallando además que la política educativa es un obstáculo para erradicar el trabajo infantil²³⁷.

En general, son dos las posiciones de la comunidad educativa respecto a estas legislaciones:

Primero, que la ley 115 es favorable a la democratización de la educación y que la ley 715 es la contrarreforma. Como lo afirma Guevara de FECODE²³⁸, muchos de los avances fueron frenados con la ley 715 en materia de recursos y competencias para organizar la prestación del servicio en educación y salud. “Lo que pasa es que se ha tenido una contrarreforma. Por ejemplo, la democratización se ha negado en gran parte las facultades que se le entregaron nuevamente al rector para administrar”.

Segundo, se sostiene que con estas legislaciones no hay rupturas sino continuidad y que permiten la concreción de las políticas educativas orientadas desde organismos multilaterales

236 Bogotá y Medellín en educación. En: El Mundo (1 mar. 2004) ; p. 2A

237 Tomasevki. Katarina Relatora especial de Naciones Unidas para la educación. Informe de la situación del derecho a la educación en Colombia. Plataforma Derechos económicos, sociales y culturales y Save The Children. Bogotá 2003.

238 En: El Colombiano (24 Feb. 2004)

No, mire yo pienso que las políticas no han variado. Digamos ha habido una política de Estado de la educación que se ha venido concretando. No ha habido digamos, reverso creo que desde que surgió la ley general de educación había un propósito de municipalizar la educación como ha venido ocurriendo de reducir los recursos para la educación como se concretó con la 012 y con la 715. Pienso que había un elemento importante en la ley general de educación que era de lo que nos podíamos agarrar los maestros para generar unos procesos diferentes a la política educativa estatal, para romperle, porque la política es privatizadora. Desde la misma ley general de educación uno percibe ese algo privatizador, ese algo corporativo, entonces nosotros pudimos haber hecho mucho con el elemento pedagógico que tenía la ley general de educación y era, por ejemplo, la posibilidad de construir el PEI de los maestro y desarrollar una serie de iniciativas que los maestros teníamos en la cabeza porque habíamos venido desarrollando... (35AB Entrevista docente de la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04).

Desde estas percepciones nos aproximamos a los planteamientos de la ley 715 y los impactos en las dinámicas escolares según la comunidad educativa.

- **Acto legislativo 01/2001 reglamentada en la ley 715 del 2001**

Desde 1999- 2002 con el plan de Andrés Pastrana Arango “Cambio para construir la paz” se concreta el plan piloto de reforma al sistema escolar, denominado nuevo colegio o colegio completo; desde el programa BID –MEN se conoce como programa para la gestión y participación educativa.

Los cuatro años del gobierno de Pastrana le dejan al sector educativo cambios radicales en su administración, leyes, decretos, nuevas evaluaciones, estándares de calidad, lineamientos curriculares y medidas tan controvertidas que originaron paros y protestas. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) dijo que éste había sido el Gobierno menos conciliador, que desmontó los logros más significativos del magisterio oficial. Pero para otros sectores, las medidas del Estado eran necesarias y debían llegar con el tiempo; en esta administración o en la siguiente eran inminentes. Durante cuatro años dos ministros pasaron por este Gobierno: Germán Bula

y Francisco José Lloreda, cada uno con sus planes y sus apuestas. Pero lo mejor de este cuatrienio, según los analistas consultados, son los esfuerzos por mejorar el nivel de la educación superior. La deuda fue con la cobertura y la equidad en el acceso. Desde la formulación del Plan se habló de adoptar como una de las principales estrategias la reforma del sistema de asignación de recursos. Y al finalizar, se cumplió la premisa. En el año 2001 llegó, en medio de un paro, la Ley 715 con redistribución de competencias y nuevas condiciones para la gestión educativa²³⁹. Esta ley que implica la reforma constitucional a los Art. 347, 356 y 357 se ha constituido en uno de los instrumentos implementados por el gobierno colombiano para expresar y hacer efectivas sus políticas educativas al legislar sobre el financiamiento de la educación, la organización y el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones educativas y la profesión docente.

De otro lado, en el Plan de Desarrollo Sectorial “Revolución Educativa”, de Álvaro Uribe Vélez, se afirma que desde la década de los 90 se ha avanzado en la descentralización de educación básica sin lograr la eficiencia esperada. La integración de instituciones educativas es un esfuerzo por mejorar la eficiencia administrativa. La calidad de la educación asociada a la gestión escolar es uno de las razones justificatorias de esta legislación. Se afirma expresamente: “La calidad depende mucho de la capacidad de gestión”²⁴⁰. La ineficiencia como causal de los problemas educativos se centra en directivos y docentes, dejando en segundo lugar la problemática por falta de recursos y resaltando el buen manejo que se hace de estos.

En teoría, funcionarios del gobierno dicen que hay recursos y normas bien estructuradas. Pero sin una buena gestión en todos los ámbitos: académico y administrativo, será difícil estabilizar el sistema. Y este no es un asunto reciente. Las normas y medidas actuales obedecen

239 CARDONA TOBÓN, Paola A. Falta mucha equidad. El Colombiano. [en línea]. <mailto:paolac@elcolombiano.com.co>

240 RIVERA OCHOA, María Cristina. Lo oficial no es lo peor, pero el sistema no se le presta [en línea] <mailto:mariari@elcolombiano.com.co>

a que el tema de gestión ha sido el talón de Aquiles del sector y en la práctica tiene que ser el primer elemento clave para elevar la calidad. En la historia de la educación en Colombia ha sido la gran debilidad²⁴¹.

Con esta legislación, se agudiza la reducción y el ajuste fiscal desde la reformas al modelo de asignación de recursos en salud y educación, definido por la ley 60 de 1993. El cambio en la distribución y asignación de estos recursos asumía un régimen de vinculación nacional de docentes, y los recursos educativos correspondían a un porcentaje de los ingresos corrientes de la nación –que son mayoritariamente impuestos- que eran destinados a las entidades territoriales, distribuido desde el situado fiscal, participación municipal y fondos de compensación. Hoy están agrupados en el sistema general de participación, bolsa común de la que se especifica el origen de los recursos y, por lo tanto, quien dispondrá de los mismos. La base del Sistema General de participación definido para el 2001 es de 10.9 billones de pesos, entre el 2002 – 2005 crece la inflación más el 2%, y entre 2005-2008 crece 2.5%, se congela desde este último año. Se distribuye así: 8.5% para educación, 24.5 % para salud y 17% para propósitos generales²⁴².

Entre las reformas de la legislación identificadas como significativas en las comunidades se incluyen: el subsidio a la demanda, el autosostenimiento de instituciones y vinculación de familias, la reforma al sistema escolar, la situación de docentes y la evaluación por competencias. En cada uno de estos aspectos se evidencia la posición de la comunidad educativa y los cambios que implican en la relación escuela- contexto.

El subsidio a la demanda. La totalidad de la asignación de recursos para la educación formal se hace por estudiante atendido y supone que cubre costos de personal (docentes y directivos), dotación

241 CARDONA TOBÓN, Paola A. Gestión educativa debe subir su calificación [en línea]. <mailto:paolac@elcolombiano.com.co>

242 LIBREROS, Daniel. **Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas**. 2003 Universidad Pedagógica Nacional p. 248.

(canasta educativa) e infraestructura por costo-alumno/a. Si los municipios exceden el monto del Sistema General de Participaciones -SGP- tienen autonomía para pagar con recursos propios; es la municipalización o descentralización de la educación. Por ejemplo, las instituciones son clasificadas según una tipología establecida para el sistema de transferencias, Medellín está en tipo 1 por lo que le corresponden por estudiante 640.000; quienes son clasificadas en el tipo 2 reciben 740.000²⁴³.

La autonomía financiera de municipios está en relación directa con la certificación y la reorganización. La certificación es uno de los factores que cambiarán radicalmente el manejo de los recursos en los municipios, la gestión y las políticas educativas y de calidad²⁴⁴. También es de resaltar que de este sistema de subsidio a la demanda, se valoran las nuevas dinámicas de gestión que propician, al verse exigidos directivos y docentes a estimular la oferta y ampliar la cobertura. Ante la opinión pública se difunde como un acierto para los procedimientos que suelen llevar las familias en la adquisición de un cupo escolar.

Las largas filas de padres de familia a las puertas de los colegios y el peregrinaje de escuela en escuela ‘suplicando’ por un cupo llegarán a su final. Ahora, los profesores, rectores y secretarios de Educación tendrán que ir a buscar a los alumnos si quieren tener recursos para el siguiente año. ‘Nos fuimos con los profesores puerta a puerta buscando niños para matricularlos y a las escuelas y colegios les dimos 20.000 pesos por cada estudiante nuevo que recibieran...’²⁴⁵. Por lo tanto los rectores se han motivado a atraer alumnos al sistema, puesto que saben que los recursos están asegurados²⁴⁶.

También es valorada esta tarea de gestión y de intereses que las nuevas medidas propician en la cobertura de jóvenes estudiantes en el sistema educativo.

243 “Medellín mejora calidad para retener estudiantes” En: El Colombiano (6 de ago. 2004); p. 1D. Otra fuente afirma que el subsidio en Medellín es de 670 mil pesos.

CARDONA, Paola. Año escolar trae 350 mil niños más en el sistema escolar” En: El Colombiano (enero 16 2005); p. 10^a

244 CARDONA TOBÓN, Op. cit.

245 “Maestros, a buscar niños” En: El Tiempo (2 de nov 2002); p.. 1-22

246 “Las claves de las luchas contra el analfabetismo” En: El País (10 de abril 2004); p. B3

El autosostenimiento de instituciones y vinculación de familia. Como ya se planteó, el gobierno justifica esta legislación al ser una herramienta para solucionar problemas de ineficacia del sector educativo, de calidad y de cobertura por medio de la reorganización institucional para optimizar recursos. Para elevar la cobertura se aumenta el número de estudiantes por docentes. Se cambia la función del rector a gerente que cumple con evaluaciones, estandarizaciones, gestión y administración eficiente de recursos y se flexibilizan los contratos de docentes. La vinculación de padres y madres de familia con dinero y autosostenimiento de la institución para optimizar el presupuesto, es considerado como el único escenario de autonomía²⁴⁷.

... La comunidad ha tenido que asumir pagos de vigilantes y otros asuntos para sostener los establecimientos, a los cuales muchas veces les cortan los servicios porque no tienen recursos suficientes para cancelarlos. La contratación de la educación con entidades sin ánimo de lucro es otro asunto que llega al complejo escenario administrativo de la educación. Implica otro tipo de contratos para los maestros y requiere incluso de licitaciones que, como en el caso de Medellín, se desarrollan en medio de serios cuestionamientos²⁴⁸.

En Antioquia los costos por el derecho académico oscilan entre 22 mil y 205 mil pesos para preescolar y primaria y en secundaria 66.500 y 267.000 pesos anuales²⁴⁹. Estas condiciones propician la inequidad en la sociedad desde la educación como fuente de empoderamiento de sujetos.

Acto 012 congela recursos para educación pública. A finales del 2001 la ley 100 establece sistema abierto de competencia de recursos. Los recursos se apropian con modalidad de capacitación, es decir, con niños matriculados. Cada región recibe el costo de cada estudiante correspondiente a los maestros y otros insumos. Gobierno asigna 570.000 anuales por estudiantes de Bogotá, Barranquilla, Medellín, Cartagena y Santa Marta “la cifra es irrisoria. No corresponde ni a la tercera parte de las matrículas exigidas en los colegios privados más modestos ni a la décima parte de los colegios de altos ingresos”. Así la calidad de la educación pública resulta muy inferior a la privada. “En la práctica se está profundizando una estructura educativa de excelencia para una pequeña elite, y de

247 LIBREROS, Daniel. Op. cit.

248 CARDONA TOBÓN, Op. cit.

249 CARDONA TOBÓN, Paola A. Hay áreas rurales donde la alegría se fue hace mucho. En: El Colombiano. Docencia y educación (6 abr. 2004).

tercera para la mayoría de la población” “Lo grave es que las desigualdades se extienden a todos los niveles. Como los beneficios de la educación son mayores en los grupos de más tradición cultural y familiar, la competencia tenderá a favorecer a los sectores más poderosos y de ingresos superiores. Los recursos se desplazarán a los municipios más avanzados y a las escuelas de estratos más altos. El sistema es contradictorio porque propicia la demanda y no garantiza la oferta. Los municipios que reportan más niños reducen proporcionalmente más recursos, pero el monto total otorgado es insuficiente, para atenderlos. Así, la distribución asignada por el Compes solo se aproxima al 70 % de las necesidades estimadas. Algunos municipios procederán a cubrir las diferencias con recursos propios y otros simplemente se verán obligados a atender la demanda con menos profesores y menos insumos. En cierta forma, se repite la historia del sector salud”. La ley 715 constituye el preámbulo a la privatización, abre la posibilidad de que los municipios puedan contratar con colegios privados... En los próximos años se verá una explosión de la cobertura educativa y, después de un tiempo se verá que no tiene una contrapartida en servicios efectivos²⁵⁰.

Estas nuevas exigencias al aporte de la familia a la institución educativa se enfrentan con sus frágiles condiciones socioeconómicas caracterizadas por el desempleo o la informalidad en este, por la desvaloración del estudio o la falta de pertinencia, por la necesidad de generar ingresos y la opción por la deserción escolar para el trabajo infantil y juvenil, entre estas circunstancias que propician que las relaciones familiares asuman la educación como un costo más a la canasta familiar al no garantizar posibilidad de movilidad social.

La situación de docentes frente a legislaciones educativas. En general el sector docente visualiza un panorama desolador con tendencia a empeorar. La desprofesionalización de la labor docente, los sistemas de evaluación constituyen un retroceso en la educación del país. El sistema de inspección y vigilancia, decreto 1283 de la ley 715, y el decreto 1278 del Estatuto de profesionalización docente son complementarios en modificaciones jurídicas de las condiciones laborales y disciplinarias de docentes, al definir una nueva escala salarial, mecanismos de evaluación y de capacitación. La tendencia es a que cada plantel tenga su nómina propia y determine sueldos, condiciones salariales y prestacionales de profesionales.

250 SARMIENTO PALACIO, Eduardo. Educación inequitativa. En: El Espectador (10 feb. 2002) ; p. 4B

En desarrollo de la ley, también se reglamentan los decretos 1850 de 2002 y 3020 de 2002, el primero sobre jornada escolar y jornada laboral; el segundo sobre organización de las plantas de personal docente. Los dos decretos introducen en las instituciones y en el régimen laboral de los docentes, un nuevo conjunto de condiciones que se constituyen en un plan de reorganización institucional, con el cual, se logran implementar medidas dirigidas a la reducción del gasto público en educación por medio de aumentar la cobertura con el mismo o menor número de docentes. Los controles sobre el tiempo y la actividad implementados en el decreto 1850 y los parámetros dados por el decreto 3020 para asignar una relación numérica entre estudiantes y docentes, orientadores, coordinadores y rectores, contribuyen significativamente a la reducción de personal docente mediante la asignación de nuevas cargas al personal actualmente vinculado²⁵¹.

Efectivamente hay un paquete de por lo menos siete decretos que continúan con la línea del gobierno de Pastrana en el 2002. Tienen que ver con un régimen de traslado discrecional, reglamentando el artículo 22 de la ley 715; con la congelación del escalafón, reglamentando el artículo 24; con dos decretos en torno a la organización y conformación de las plantas de personal donde se protocolizan los recortes; con un proyecto de decreto sobre jornada escolar que es lesivo y desordena completamente el sistema educativo colombiano, y con un proyecto de contratación del servicio de acuerdo con el artículo 27 que privatiza la educación y, finalmente, con la organización del llamado sistema de información²⁵². En la racionalización se reorganiza la contratación de docentes, no se aceptarán contratos por fuera de la nómina autorizada y se incrementa la hora de clase, pasa de 45 a 60 minutos.

Otra consecuencia de la reorganización es el nuevo estatuto de profesionalización docente y el sistema de inspección y vigilancia, que puso en escena el tema de la evaluación para los educadores. Hay un nuevo escalafón y condiciones diferentes para los ascensos, y aunque el estatuto sólo cobija a quienes se vinculen a partir de

251 SÁNCHEZ MURILLO, William René, ÁVILA B., John y ORTIZ LEGARDA, Marina. Política educativa [en línea]. Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales <http://www.fecode.edu.co/revista/eyc_66/ley715.html>

252 ARROYAVE, Raúl. la ley 715 es nefasta y dañina para la educación publica y los derechos del magisterio [en línea] [cited 28 jul. 2002] <<http://www.moir.org.co/index.php?idcategoria=12650&ts=50033154b4d2a822dae7cfadce450592>>

junio de 2002, se convirtió en un factor de desmotivación para los más de 310.000 educadores oficiales, vitales en los procesos de calidad. Los nocturnos también cambiaron. A pesar de las recientes protestas terminaron como terceras jornadas. Los profesores se contratan por la modalidad de horas extras²⁵³.

Desde la FECODE, la ley 715 tiene la pretensión del gobierno de suprimir, de las plantas de personal, los cargos de supervisor y director de núcleo, de sustraer las funciones de administración y vigilancia de la carrera docente, en consecuencia, ejercer estas a través de auditorías externas privadas. El debilitamiento de los sindicatos y la negación al ejercicio del derecho de asociación, con la supresión de las comisiones sindicales, las retenciones ilegales de salarios para penalizar las justas protestas y la no cancelación de los tiempos de paro recuperados, que garantizaron la normal culminación del año lectivo 2001, han centrado su crítica en el llamado credencialismo y automaticidad en los ascensos, y han reiterado la teoría de un escalafón basado en el concepto del premio y del castigo y no de la estabilidad laboral y los desarrollos profesionales de los/as docentes. Estos criterios iniciales no dejan duda alguna de hacia adónde apunta el gobierno con el nuevo estatuto de profesionalización: la quiebra de la estabilidad laboral del magisterio y la mercantilización de la profesión docente²⁵⁴.

Los traslados por necesidad del servicio discrecionalmente a voluntad del nominado: "Yo estoy aquí y mañana te dicen te vas para Morro Pelao" () El año entrante es el primer año en que aquí empezaría el mismo personal que terminó, porque los años anteriores empezaban y espere dos meses para que lleguen los maestros de OPS, entonces claro empezábamos un trabajo de organización, de planeación, de proyección, y de a uno por uno iban llegando, en febrero llegaban cuatro o cinco y por ahí en abril estaban llegando el resto, entonces en que el proceso () a reestructurar, a reinventar la cosa y eso no funcionaba, no ha sido más que la manera en como nos esclavizan un poquito, afirma uno de los docentes de la Institución Eduardo Santos.

253 CARDONA TOBÓN, Paola A. Gestión educativa debe subir su calificación Op. cit.

254 FECODE comité ejecutivo Gloria Inés Ramírez, Witney Chávez S. El ministro Lloreda: desvertebra la educación pública y arrasa con los derechos de los maestros [en línea] <http://www.fecode.edu.co/documentos/comunicado_19_05_02.htm>

Por ejemplo, la institución Educativa Eduardo Santos en Medellín es fruto de constantes tensiones por la situación laboral de docentes. La poca estabilidad laboral y los tipos de contratación, primero por Prestación de Servicios o OPS que solo reciben el pago de días de calendario escolar, luego docentes provisionales que mejoran sus condiciones en comparación con lo anterior pero aún no tienen contrato de vinculación, ni están afiliados al fondo de prestaciones sociales del magisterio²⁵⁵. Esta situación más la posibilidad del traslado de docentes y los tiempos que tarda su asignación según las áreas y las demandas de las entidades oficiales generan traumatismos en la planeación y dinámica institucional. Las condiciones laborales en la Institución propician que las postulaciones, las expectativas y las tensiones frente al concurso sean muy significativas en este caso.

El concurso de méritos de docentes y directivos docentes está respaldado por el Estatuto Docente 1278 del 2002 y el Art. 116 de la Ley General de Educación. Se elabora para nombrar 60 mil docentes y directivos docentes para el sistema de educación oficial: 50.000 docentes y 10.000 directivos docentes. A continuación se precisan algunas condiciones de este concurso, detallando los argumentos a favor y en contra del Gobierno Nacional, los sindicatos de docentes, la comunidad educativa y el sector académico, para finalizar con una reflexión sobre los resultados del mismo y su utilización para propiciar el pánico moral en la sociedad.

En la República Liberal cuando el ministro de Educación era Darío Echandía sigue la recomendación de una misión Alemana que asesora al gobierno en materia educativa de clasificar a los maestros en distintas categorías, de acuerdo con los resultados de un examen de conocimiento. A pesar de las fuertes resistencias las pruebas se realizaron a finales de 1936. Los profes de mayor edad manifestaban que era una humillación que sus capacidades se colocaran en duda, los normalistas decían que con los exámenes se desconocían los títulos, los conservadores decían que todo era una persecución del liberalismo²⁵⁶.

255 Maestros anuncian nuevas protestas. En: El Tiempo (31 ene. 2004) ; p. 1-13

256 MONTENEGRO; Armando. Van para adelante. En: El Espectador (enero 23 2005); p. 12^a

En 1994 se realiza un nuevo concurso para la asignación de docentes²⁵⁷; 10 años después se ejecuta este concurso de méritos donde se presentan reacciones similares a las de finales de la década de los 30. La entidad responsable de realizar el examen escrito que incluye la prueba psicotécnica es el ICFES, con un valor del 70% (después de la negociación con FECODE pues inicialmente se asignaba a esta prueba un valor del 85%). Las personas que aprueban el 60% y el 70% del examen en docentes y directivos docentes pasan a la segunda fase de entrevista y revisión de hojas de vida cuya responsabilidad está asignada a 69 Secretarías de Educación; la entrevista, aunque inicialmente tenía un valor del 10% y la hoja de vida del 5%, finalmente se acuerda que se califique sobre el 10% y el 20%, respectivamente.

Después de dos fechas de aplazamiento del examen para el concurso – 5, 17 y 18 de diciembre del 2004- por declaración de inexequibilidad del art. 7 del decreto 1278 que establece los requisitos para el ingreso al sistema educativo y las amenazas de demandas y boicots de la FECODE, el concurso se inicia el 15 y 16 de enero del 2005. De las 196.645 personas inscritas, presentan el examen 135.856, pasando a la siguiente fase 57.517²⁵⁸. Entre las razones que se enuncian por no presentar la pruebas quienes estaban inscritos: las resistencias con el concurso y la creencia en que las demandas lo anularían, las protestas y boicots que no permite que las personas lleguen a la cita y los cambios de fechas y lugares para presentar el examen.

En el caso de Antioquia las necesidades de docentes y los resultados del examen del concurso anuncian que hay de donde elegir: “tenemos más ganadores del concurso que plazas. Hay buena gente para el proceso”; aunque también evidencia que son directivos docentes quienes mejores porcentajes obtuvieron y quienes son

257 40 profesionales aspiran a ser maestros de Colegio. En: El Tiempo (enero 14 2005); p. 1-5

258 JEREZ, Ángela. Op cit.

más bien calificados. Preocupan las áreas de matemáticas, ética y valores por los bajos promedios²⁵⁹: Preescolar 203 plazas se presentaron 537 y aprobaron 215. Primaria 2810 plazas se presentaron 3682 y pasaron 1250. Secundaria son 1501 y se presentaron 3590 y pasaron 1565. Para rectora había 47 plazas y pasaron 60. Los primeros resultados muestran niveles satisfactorios en Bogotá, Medellín y Bucaramanga, niveles más débiles en Barranquilla, Cali y Cartagena²⁶⁰.

Entre las posiciones a favor de la realización del concurso están los entes gubernamentales representados en Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional, especialmente. Sus argumentos se soportan en el concurso como estrategia para mejorar la calidad educativa²⁶¹, en los avances frente a la provisionalidad de docentes por la congelación de plantas y en la transparencia de los nombramientos; por procedimientos públicos de méritos y más democráticos no permiten las clientelas y la politiquería tan utilizada en el medio de la educación: “En mi región hay que ser amigo del Secretario de educación o del gobernador para ser nombrado como docente” ... Con las pruebas de aptitud, competencia básica y sicotecnia que buscan eliminar la politiquería, las roscas, el clientelismo y la corrupción en la selección de maestros oficiales y dar un paso hacia la excelencia de la calidad de la educación²⁶². Y finalmente las necesidades de la educación y las exigencias de la complejidad de los contextos justifican la pertinencia de que otros profesionales no formados en licenciatura se postulen al concurso: “Aunque no hay todavía un análisis sólido de resultados, las primeras evaluaciones muestran que fue muy conveniente haber permitido a candidatos de otras profesiones científicas y tecnológicas aspirar a

259 Reprobaron examen más de 5 mil profes. En: El Colombiano (feb 8 2005); p. 4C

260 En: El Tiempo (feb. 11 2005); p. 1- 16

261 Se aplazó el examen para los educadores oficiales. En: El Colombiano (3 dic 2004); p. 3D

262 Editorial. El concurso docente. En: EL Mundo (ene. 18 2005); p. A3

Resultados mediocres. En: El Colombiano (feb 6 2005)

plantas docentes. En un país necesitado de buenos docentes, desperdiciar los conocimientos de ingenieros o científicos sociales sería absurdo"²⁶³. Del total de 196.645 personas inscritas en el concurso, se registran 55 mil como profesionales licenciados, y 40 mil de otras profesiones.

Ésta es la primera vez en Colombia que profesionales de otras áreas pueden acceder a un concurso para nombrar docentes²⁶⁴ aunque desde una posturas es valorado como la posibilidad de enriquecer la educación, desde otras significa despedagogizar, "solucionar problemas de desempleo al convertirse la educación en el escampadero" y se interpreta como una farsa la deducción de que con este procedimiento para la asignación de docentes se mejora la calidad de la educación cuando se reducen los recursos, no se prepara adecuadamente a docentes; quienes sean seleccionados de otras profesiones tiene un año para realizar las áreas pedagógicas. Al respecto es de resaltar que "la formación pedagógica no es un tema que se resuelve con un curso de dos meses o de un año máximo. Y eso puede lanzar una imagen desafortunada incluso a ciertas entidades que aprovechan esta coyuntura para juntar cursos respondiendo a las exigencias de un mercado". Se desconoce en la prueba el manejo curricular y pedagógico²⁶⁵.

Unos docentes provisionales que podrían ser unos de los favorecidos, al respecto opinan:

"No le tengo miedo a las evaluaciones, pero no estoy de acuerdo con que sea un concurso abierto, y que los profesionales de otras áreas estén en las mismas condiciones""Con el concurso pierdo los 15 años que he dedicado a la docencia. Mi futuro es incierto, tengo tres hijos, créditos bancarios y una hipoteca, igual me inscribí a ver qué pasa..."²⁶⁶.

263 En: El Tiempo. (feb. 11 2005); p. 1-16

264 MONTENEGRO; Armando. Op cit. P.12^a

265 CARDONA, Paola. Concurso docente genera inquietudes. En: El Colombiano (20 nov. 2004); p. 3C

266 El dilema de los maestros provisionales. En: El Tiempo (2 dic 2004); p. 1-4

En este momento al poder presentarse de otras carreras el ministerio lo ve como una solución al problema del desempleo, que se está presentando en el país, porque cualquier profesional pueden ser docente²⁶⁷.

De otro lado, desde jóvenes estudiantes se evidencia la tensión de docentes frente al concurso por ser mal calificados en sus conocimientos:

Sí mucho, porque si ahí es donde se ve como la calidad también en las contrataciones, o ahí se ve también la calidad de lo que ellos enseñaron. Si por ejemplo ellos hacen un examen y les va mal, lógicamente que ellos están mal. Entonces lo que están enseñando no es el nivel que supuestamente tiene que ser... Muchos tienen miedo de presentarlos, algunos no lo van a hacer..., por lo mismo porque creen que de pronto les va a ir mal, no sé. Otros porque no lo van a hacer entonces se van a retirar... Pero que se vayan o algo, de pronto sí, pues hay profesores que uno acá lleva con ellos toda la vida, o lleva ya varios años, que lo han ayudado a uno mucho y que se vayan así por ejemplo de un momento a otro, es como... no sé es como maluco (27ab Entrevista personero estudiantil de la Institución Educativa Eduardo Santos 19-10-04) .

Las posiciones claramente enfrentadas frente al concurso de méritos las construyen el Sindicato representado en la FECODE y el Gobierno Nacional, desde la Ministra de Educación. Respecto a sus argumentos, mientras la segunda parte califica de subversivo el intento de sabotaje de la FECODE, de gremialista y de violar el derecho de participar en el concurso, el sindicato aduce la instrumentalización de la relación pedagógica con criterios de eficiencia y efectividad y la tendencia al docente-obrero no reconociendo su profesionalización y trabajo como agente de la cultura.

Por eso nos parece francamente injustificado y, díganoslo de una vez, subversivo, el intento de sabotaje de la jornada por parte de FECODE y sus sindicatos filiales en todo el país, que puso al desnudo, una vez más, el gremialismo a ultranza de sus actuales directivas, que por defender viejos privilegios o tratar de imponer sus puntos de vista - dentro de un esquema de cogobierno de un sistema educativo absolutamente inaceptable- cometieron el más burdo atropello al derecho de miles de maestros provisionales que aspiran

267 CARDONA. Concurso docente genera inquietudes, Op. cit., p. 3C

legítimamente ingresar a la carrera docente mediante concurso como lo ordena taxativamente la ley general de Educación, y también violentaron el derecho de participación en aquellos colombianos que se inscribieron en las pruebas por considerarse aptos para el ejercicio docente, por vocación pedagógica, formación en las distintas disciplinas del saber y compromiso con su capacitación permanente. Por otra parte, así no haya conseguido su objetivo de impedir el normal desarrollo sino en algunos sitios de los 225 dispuestos en todo el país, con su oposición violenta a la realización de la prueba, FECODE le dio definitivamente la espalda al debate civilizado sobre la calidad de la educación, ratificando con ello que, como integrante de la CUT y del denominado Frente Social y político de oposición al gobierno del presidente Uribe, su prioridad es claramente político electoral y que poco le importa la suerte de 50 mil maestros provisionales y de millones de alumnos en las escuelas y colegios públicos del país, que son los directos beneficiarios del esfuerzo que están haciendo el gobierno y la sociedad para mejorar la calidad de la enseñanza. Ese solo motivo sería suficiente para que padres de familia, estudiantes y comunidad en general rechazaran enérgicamente los actos de sabotaje especialmente en algunos sitios de Cali, Barranquilla, Popayán, Montería, Santa Marta y Cartagena donde la policía debió emplearse a fondo para dispersar a quienes pretendían impedir que los aspirantes accedieran a los locales habilitados para los exámenes²⁶⁸.

Igual que con el anterior comentario frente a la oposición al concurso, los resultados del concurso son empleados para valorar la situación de la educación en el país, para calificar la formación y calidad de docentes, para cuestionar de radicales y subversivas las posiciones de la organización sindical y finalmente para avalar la importancia del concurso de méritos de directivos docentes y docentes como una estrategia pertinente a las necesidades de mejorar la educación. Expresiones como “se rajaron los profes”, “mal evaluados los docentes”, “corchados los profes en el concurso”, son las constantes por el periodo del concurso de méritos.

El concurso de méritos reveló el estado de la situación de la educación: “los resultados no son satisfactorios: se rajaron los educadores y el sistema y se salvó el concurso...” “las notas bajas en ética y valores podrían calificarse como una consecuencia directa de la cultura light o mafiosa que mandó de vacaciones a los principios tutelares de la familia y la sociedad. La ética civil y la moral se

268 Editorial. El concurso docente. En: EL Mundo (ener. 18 2005); p. A3

presentan en muchos escenarios como ideas añejas y anacrónicas, superadas por los atajos que conducen las conciencias laxas, sin rumbo definido'. El concurso como un barómetro que descubre los rasgos de esa realidad que conocerla es mejor que ignorarla. A la que se opuso rabiosamente FECODE. ¿Por qué tanto temor a conocer cómo está la educación nacional? El concurso tiene ventajas como acabar con la provisionalidad de nombramientos que favorecen la politiquería, y un concurso público de méritos es unos procedimientos más democráticos y transparentes de acabar con los vicios que perpetúan el rezago de la calidad de la educación. Entre las lecciones están que es necesario profesionalizar la formación de maestros, mayor confianza en el concurso de docentes y es imprescindible que las organizaciones de docentes abandonen las posturas radicales de oposición. "Si los méritos le ganan la pelea a las intrigas se dará un gran paso hacia la excelencia. Es compromiso de todos superar esos resultados mediocres. La educación es el instrumento más eficaz y válido para alcanzar la equidad social y la igualdad de oportunidades: mejores maestros y mayores recursos deben ser el propósito nacional²⁶⁹.

Otras personas, aunque reconocen la debilidad de los resultados, resaltan las posibilidades de mejorar con planes de acción para la formación de docentes, entre ellos el director del ICFES:

Aunque Daniel Bogoya, director del ICFES, asegura que no se puede hablar de "rajados", lo cierto es que no tuvieron buenos resultados en ética, valores y matemáticas. Solo 57 mil de los 135 mil que se presentaron, es decir, el 42 por ciento, logró continuar en el proceso. "Hemos encontrado fortalezas en las personas que realizaron pruebas para rector. Es alentador, porque por lo menos entre los concursantes quienes aspiran a este cargo tienen los promedios más destacados", señaló Bogoya. Según el director del ICFES, los bajos resultados hacen necesario que se formulen planes de mejoramiento en las áreas en las que se encontraron debilidades... En el caso de los profesionales de otras áreas su nombramiento será por un año, tiempo en el cual tendrán que capacitarse en pedagogía para entrar de manera definitiva en la carrera docente²⁷⁰.

El sector académico responsable de la formación de docentes establece sus objeciones a estas valoraciones de los/as docentes a partir de los resultados del concurso; anotan la poca pertinencia de

269 Resultados mediocres. En: El Colombiano (feb. 6 2005)

270 Mayoría de aspirantes a ser maestros no obtuvo buenos resultados en el Concurso de Méritos-En: El Tiempo, (feb 7 2005)-

este tipo de pruebas y su énfasis en los contenidos en matemáticas y ética; mas que en la labor pedagógica y didáctica, es una prueba que no esta dirigida a valorar las calidades docentes²⁷¹.

Específicamente en la ciudad de Medellín y en la Institución Educativa Eduardo Santos se enuncian algunos de los costos de la ley 715 y el concurso de meritos a las condiciones personales, laborales y profesionales de docentes que tienen que ver con las circunstancias de su desempeño, con el desprestigio profesional y la despedagogización de la educación:

- La degradación del/ a maestro/ a, en lo personal y laboral por las condiciones de trabajo.
- Se afecta la dinámica escolar imponiendo lógicas empresariales y funciones de docentes y directivos en la gestión de recursos y la administración con eficiencia y calidad.
- El sector educativo se perfila como el “escampadero” de aquellos profesionales desempleados. La reflexión también es del docente = obrero; al perder reconocimiento social, legitimidad de su especificidad y despedagogización de la educación cualquier persona puede ejercer su función.
- La despedagogización de la educación es evidente en pruebas de valoración de docentes donde las temáticas como matemáticas, sociales, valores y ética son las centrales, donde se diseña un concurso en el que se pueden vincular profesionales sin la formación pedagógica aunque se les dé un plazo de un año para esta formación.
- Los costos de la ampliación de cobertura son asumidos por las directivas en sus esfuerzos por racionalizar recursos y por docentes que ven ampliado el número de estudiantes, 55 ó 60, y su tiempo laboral en la misma infraestructura.

271 El decano de la facultad de educación de la U de A no cree que el concurso haya evaluado calidades docentes. Los comentarios son pertinentes En: El Mundo (feb 10 2005); p. B5

- Las afecciones que el trabajo de docentes les genera tiene que ver con la incertidumbre de su contratación en el caso de docentes provisionales, con la zozobra de los cambios. Es evidente en la baja del estado anímico, el ambiente tenso y las alteraciones del sueño y la alimentación. En el caso de la Institución Educativa Eduardo Santos en el mes previo al concurso de docentes, 5 de éstos fueron incapacitados por condiciones de salud.
- Las divisiones y tensiones entre docentes según su tipo de contratación: quien está vinculado y quienes están provisionales, contrasta con las diferencias y los compromisos institucionales para la planeación y su implementación. Sumado a la incertidumbre de no saber desde iniciado el año cuál es el personal con el que se cuenta, dificultándose acuerdos o pactos como el Proyecto Educativo Institucional.
- Las prácticas de resistencia de docentes no dan espera; están quienes se limitan a sus labores y no se comprometen con actividades o procesos alternativos que desarrollan las instituciones, quienes desde el desgano, el mal genio y la tristeza evidencian en las clases su situación y otros que se resisten a los tiempos retardando su llegada al aula una vez suene el timbre
- Las reacciones frente a la inconformidad con estas políticas propician que algunos se unan, se movilicen y protesten mientras otros docentes por el temor a que les descuenten del sueldo un día no logran mostrar su desacuerdo:

Lo que pretende el gobierno es simplemente recortar recursos, disminuir a ampliar la cobertura y ellos se ensanchan diciendo que sí están ampliando la cobertura es por algo, ¿a costa de quién?, del maestro y de los propios estudiantes que son los que están siendo los más perjudicados...la mayoría se van a presentar, el estado anímico anda supremamente bajo, uno los ve que están cumpliendo, peor mire este índice por ejemplo, suena después como a que los utilizamos, iban súper rápido cuando sonaba el timbre, ya ellos cogen el bolso y van diciendo, ah después, y llegan 5 – 7 minutos

tarde, desde que inician están desmotivados. De tanto atropello, que están almorzando a las cinco de la tarde, porque están que en el sindicato, otros ni les provoca almorzar, ¿cuántos se han enfermado? como cinco incapacitados, es decir, yo lo siento a usted muy mal y yo lo siento muy mal, no es que me haga la de la vista gorda ni nada, sino que hay que ver que estamos mal, el ánimo está mal, cumplen, porque son cumplidores, y los muchachos tratan de cumplir pero hasta poco pacientes se han vuelto, todo los irrita, es decir, el ambiente se ha vuelto tenso, claro es que ellos saben que los pueden sacar así volando, muy distinto el que está vinculado, bueno, regular o malo, pero ellos que están en un proceso que llevan diez años, que llevan otros seis, dependen muchas familias de ellos, algunos hicieron inversiones de todo y que de repente vayan a quedar sin nada (23ª Taller de políticas educativas con docentes de la Institución Eduardo Santos 5-11-04).

La relevancia del concurso de méritos en la Institución Educativa Eduardo Santos tiene que ver con las condiciones laborales de docentes; de los 17 docentes de bachillerato solo 2 están en propiedad y en la primaria hay 4 docentes; en la Pedro J. de 22 docentes solo hay 2 en propiedad (19B Entrevista docente del Eduardo Santos 17-11-04) esto genera la incertidumbre de qué va a suceder el próximo año, si no pasan el concurso –automáticamente quedan por fuera del sistema educativo oficial- se pierde el conocimiento que tienen de la institución, de la población y del contexto y aun si aprueban el concurso no se tiene claro si permanecen donde están actualmente o son reasignados. En la Presentación de Cali el concurso se nombra como uno de los momentos más críticos de la Institución por la desestabilidad que genera:

Dios mío, yo diría que estamos pasando por el momento más crítico aquí en nuestra institución ¿por qué? porque es la institución en Cali, lo digo con seguridad que tiene la mayor cantidad de docentes provisionales, es decir, que de 95 docentes de planta que tenemos hay cerca de 80 temporales profesionales, que en este momento se encuentran justamente es esa situación; pienso que no se sabe qué va a pasar con ellos, le sumamos los mismos coordinadores; de 4 coordinadores hay 3 que también están en encargo, que depende de esa evaluación si ellos continúan o no. Total, si el concurso continúa y si la mayoría de estos docentes y coordinadores por algún motivo no logra pasar la evaluación se quedaría desmantelada la institución

y no sé qué pasara, qué sucedería y cómo resolveríamos ese problema tan grande como es la falta de docentes... Hay una tensión a nivel de la institución padres de familia afectados, porque los docentes han reunido a los padres para informarles de la situación en que se encuentran de incertidumbre, de inseguridad, que no saben si continúan, si no continúan por supuesto que los padres se preocupan demasiado porque, obvio, ellos recuerdan los antecedentes que hay aquí en la institución de la falta de docentes y los vemos supremamente preocupados los alumnos también y por supuesto como los docentes están en todo su derecho de hacer conocer su inconformidad y protestar de diferentes maneras pues esto ha afectado la normalidad académica, hay días en los que prácticamente no ha habido clases porque ellos están reuniéndose, porque están tirando información, porque están en el sindicato, porque están en el campo, pero la verdad es que nos ha afectado bastante (Ent 4ab Entrevista rector de la Presentación 2-12-04).

A esta situación del concurso de méritos y las tensiones e incertidumbres que genera se suman las estrategias de reforma del sistema escolar para optimizar recursos, mejorar eficiencia y calidad. Las reformas al sistema escolar: los colegios son "empresas sociales del Estado", similar a entidades de salud. Tienen autonomía administrativa, financiera y laboral. Deben subsidiar el déficit que generen desde la venta de servicios, las estrategias de mercadeo y la lucha por jóvenes estudiantes en la lógica del subsidio a la demanda. "FECODE alega que el manejo de los colegios como empresas llevará a que los planteles se midan más por la rentabilidad y la eficiencia que por la formación." "No estamos diciendo que hay que hacer despilfarro de los recursos, pero sostenemos que la educación tiene unos costos que pueden terminar siendo considerables y que el Estado es el único que puede y debe asumirlos"²⁷².

Una de las principales medidas de estas reformas al sistema educativo es la **integración de instituciones educativas**. "Las llamadas fusiones o asociaciones también fueron consecuencia de la 715. La idea es articular los planteles para que ofrezcan desde preescolar hasta once, pero hasta ahora, es un tema lleno de expectativas. El temor de muchos es que se pierda la historia y trayectoria de los establecimientos"²⁷³.

272 CARDONA Tobón, Paola A. Gestión educativa debe subir su calificación. Op. Cit -

273 CARDONA TOBÓN, Op. cit.

En cada ciudad, estas medidas tienen sus particulares para operar. En Cali, por ejemplo, las funcionarias públicas de la Secretaría de Educación, como Stella Domínguez, reconocen como problemas que la mayoría de las fusiones no se realizaron en acuerdo con la comunidad, por eso los reclamamos. Tampoco se tuvo en cuenta la tipología y los proyectos educativos que se tenían, por eso género hacinamientos. “Hay fusiones de instituciones urbanas y rurales cuando las necesidades e intereses eran diferentes. Hubo fallas en la organización de la parte administrativa y eso hay que corregirlo” Inicialmente se hará una evaluación a todo el proceso pues las fusiones que están bien hechas no se replantearán, las demás sí. “Para ello definimos unos criterios pedagógicos y administrativos, pero, fundamentalmente concertaremos con la comunidad para evitar repetir los mismos errores” paralelo se revisa la planta de docentes²⁷⁴. En el Valle estas definiciones han propiciado el aplazamiento de las clases en colegio públicos como lo afirma el Sindicato Único de Trabajadores del Valle – SUTEV-²⁷⁵, pero además se han producido quejas por la implementación de los programas de cobertura.

En Bogotá, es la comunidad educativa, en especial docente, quien reconoce estas irregularidades: “Entonces en el 2002 se nos impuso la integración eso fue en junio y eso tocaba hacerlo, no hubo opciones no hubo alternativas, sino que ustedes se integran o se integran” (35AB Entrevista docente de la Institución La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04). Los procesos de integración son asumidos como matrimonios por conveniencia o matrimonio forzado entre centros educativos, algunas comunidades lo viven desde el desgano, el rechazo y la resistencia pues fueron hechas a presión, sin considerar la cultura institucional, sin considerar los intereses de las comunidades, sino que se hicieron teniendo en cuenta, en la mayoría

274 Revisarán las fusiones de instituciones escolares. En: El País (10/3/2004); p. B3

275 Demora de clases por fusión. En: El Tiempo (9/3/2002); p. 1-4

de los casos, la proximidad geográfica pero otros aspectos fueron descuidados y no tenidos en cuenta. Esto ha llevado a que algunas instituciones hayan renunciado a su identidad, es decir, a lo que construyeron social y culturalmente, a los desarrollos académicos que habían logrado, todo esto para integrarse y fusionarse mecánicamente con otras. Mientras al parecer unas instituciones se reconocen favorecidas con la fusión al ser entidades más pequeñas –tienen solo primaria-, de menor reconocimiento social y con pocos docentes profesionales para cada área.

Uno de los temores prioritarios con la integración es la pregunta por la identidad institucional, por los acumulados y la historia, pues opera la lógica de que la entidad más grande absorbe a la más pequeña, adoptando esta última desde el nombre, hasta el uniforme y el Proyecto Educativo Institucional. Es una reforma que, además de pretender la continuidad de secundaria, también está inspirada en aumentar la eficiencia desde la reducción del personal. Pero su principal desventaja es la pérdida de identidad y de sentido de pertenencia con la Institución.

Desde hace más de un año se inició en todo el país, al amparo de los planes de reorganización del sistema educativo, un desaforado proceso de fusión de instituciones educativas del nivel básico y medio. El espíritu de estos procesos tiene buenos propósitos y el principal de ellos es garantizar que los niños y niñas que concluyen el ciclo de básica primaria puedan ingresar sin traumatismos al ciclo de secundaria. Para ello se diseñó un modelo que puede funcionar bien en ciertos casos, pero que representa un enorme conflicto para la mayoría. La idea es pasar de tener una institución escolar independiente en cada instalación a constituir instituciones muy grandes con varios edificios dispersos en una determinada zona geográfica. El beneficio pretendido, además de garantizar la continuidad a los alumnos, es aumentar la eficiencia en los procesos administrativos, reduciendo el número de rectores y directores, fusionar grupos, hacer compras con ventajas por volumen y compartir maestros y equipamientos. En el papel de los tecnócratas que ven la escuela como una empresa la cosa funciona, pero en lo concreto se está convirtiendo en un enorme desastre para la calidad de la educación. Una maestra de Bogotá decía que a su escuelita le habían quitado las grabadoras que con enorme esfuerzo habían conseguido

para desarrollar sus actividades pedagógicas. En efecto, la escuela de unos doscientos niños fue fusionada a un enorme colegio, y luego de allí habían venido a inventariar todo lo que ellos, con participación y aportes de los padres de familia y donantes externos, habían adquirido como equipos propios. Los equipos, tesoros emblemáticos para una escuela pobre, fueron literalmente confiscados y depositados en el almacén general. Ahora, cuando la escuela, cuyo nuevo rector ni siquiera conoce físicamente porque debe responder por cinco instituciones más que le anexaron, necesita una grabadora para un trabajo de aula, debe solicitarla por escrito con dos días de anticipación, corriendo el riesgo de que ya estén ocupadas por otros. Si se las prestan, deben ir a recogerlas en el colegio grande que no es cerca, y luego deben volver a entregarlas. Esto ilustra el mundo de lo concreto. **Esa escuela no solo perdió sus grabadoras sino su identidad, el entusiasmo de los maestros y de su comunidad y el sentido de pertenencia de los niños.** No se trata de cuestiones triviales, máxime en un país donde el compromiso de miles de maestros con sus instituciones, por pequeñas y pobres que sean, ha sido la única garantía de que algo de afecto y sentido de pertenencia les llegue a los niños. Crear esta identidad en las instituciones, agrupar e invitar a padres de familia a aportar para el mejoramiento de lo poco que ofrece el Estado y generar esa unidad de propósitos que se ubican en un centro escolar representado por un lugar y unas cosas, y no por entelequias más propias de las multinacionales sin lugar ni tiempo, es parte de la construcción de un país y del fortalecimiento de un conglomerado humano. Todo esto educa mucho más y da mayor sentido ciudadano que los promedios en las pruebas de competencias. Las decenas de casos que he escuchado en todo el país no caben en esta columna, pero sería muy importante que se estudiara seriamente lo que está ocurriendo con una mirada abierta y bondadosa que proteja lo que por décadas se ha venido construyendo²⁷⁶.

En Medellín, la comunidad educativa enfatiza en que la Institución Educativa Eduardo Santos adopta la Escuela Pedro J. en el proceso de integración porque se requiere la municipalización en el 2002. La ubicación geográfica de ambas sedes y la historia de dichos sectores en el conflicto armado urbano es factor de tensión en el proceso de fusión; de un lado, la Escuela Pedro J., situada en el Salado, estratos 1 y 2, considerado un barrio de invasión conocido por la presencia de grupos de milicias; de otro, el barrio Eduardo Santos,

276 CAJIAO Francisco. Nos tumbaron las grabadoras. En: EL Tiempo (2003); P. 1

estratos 2, 3 y, quizás, 4, con urbanizaciones que incluyen un proceso de planeamiento, donde esta situada la otra sede, es calificada como zona de mayor dominio paramilitar. Este hecho propicia estigmatizaciones con población joven y docentes, y en momentos de enfrentamiento armado dificulta la movilidad entre los barrios.

Desde otras posiciones, la fusión es más un proceso administrativo, pues aún no se concreta cotidianamente porque no hay acercamientos ni actividades colectivas entre jóvenes estudiantes y grupos de docentes; son los de acá y los de allá como se nombran, aunque desde estudiantes se expresan preferencias por estudiar en una u otra sede. Los siguientes testimonios evidencian los temores y la superación de estos en jóvenes y docentes:

Pues al principio sí fue como triste porque pensaba que íbamos a cambiar como de identidad como que iban a cambiar toda la visión, misión que nosotros teníamos. Claro ya al compartir con otras personas de otro sector, iba a ser pues como algo que iba a cambiar las costumbres de la institución pero no, fue todo lo contrario y pues yo me amañaba mucho allá, yo iba el año pasado cuando estaba de personera y entonces ya conocí pues mucha de la gente de allá, al principio fue como algo negativo y ya ahora bien puse sí... Frente a la Fusión lloré mucho porque pensé que le iban a cambiar el nombre al Colegio... Estábamos en reunión de Secretaría cuando nos dijeron de la fusión... El rector antes lo había pedido y no se lo quisieron dar... Si no fusionaban Pedro J., lo iban a acabar... Tenía miedo de ir a la Pedro J. Porque quedaba muy lejos... El rector empieza a hacer gestión y yo como personera me amañé lo más de hartó. (30AB-32B Comenta la ex personera de la I. E. Eduardo Santos, en entrevista 15-10-04).

La fusión con la escuela Pedro J. esto se dio a mediados del año pasado, también ha marcado dentro de la institución, es una sede más, 1000 estudiantes entre preescolar y séptimo, y alrededor de unos 22 docentes se agregan pues a la lista del colegio. Con la fusión estuvimos muy celosos al principio.... Yo viví eso como algo muy normal porque cuando ellos han venido acá hasta con ellos he dialogado y he ido como tres veces allá y me ha ido muy bien.... pero es muy normal, venir gente del Salado con otras costumbres, en otro ambiente, a unirse... acá que era más calmado, la gente de allá es más alborotada que la de acá, entonces todo eso incide mucho, entonces qué pasa, todo eso incide en la forma en que se van a unir las personas o sea los alumnos, porque no es lo mismo un alumno

de una casa del Salado donde la mamá sea bien grosera con él o algo, a un alumno de acá de Eduardo Santos (32B-33ª taller de contexto con jóvenes estudiantes, docentes y madres de familia en Eduardo Santos 15-10-04).

Otra de las tensiones evidentes, especialmente en Bogotá, es la **Integración entre jornadas**. Estas fusiones entre centros escolares también lleva a la fusión entre jornadas del mismo centro, quienes pese a tener el mismo nombre, la misma dirección, el mismo uniforme y compartir la misma sede tienen un funcionamiento desde su administración, postulados pedagógicos /normativos y proyecciones totalmente diferentes. Se llega a circunstancias donde la misma comunidad barrial los representan como dos instituciones por su organización y funcionamiento.

Se está intentando que se manejen desde el Consejo Directivo las mismas normas en la tarde y la mañana. En la tarde intentaron tener los niños con el cabello corto y sin piercing pero como eso ya llevaba mucho tiempo eso es muy difícil, los niños se fueron y se quejaron, eso es muy difícil. Yo digo que tiene que empezar desde los sextitos, no podía empezar desde los chicos de once. Hasta ahora yo no le veo más, se traten de implementar políticas iguales en todas las jornadas, pero todavía no se aplican del todo. La integración con la escuela logró que nosotros andemos más unificados y más relacionados, nos hablamos los profesores de allá, vienen a las reuniones de área y ellos adoptan todo desde lo académico y lo de convivencia con nosotros (34AB Entrevista coordinadora de convivencia I. E. La Estancia – San Isidro Labrador 22-10-04).

Las diferencias en normas para la convivencia y el abordaje de conflictos son una de las diferencias sustanciales entre jornada de la mañana y la tarde especialmente de la Institución Educativa la Estancia- San Isidro Labrador, pues la nocturna al ser población adulta tiene otros lineamientos.

De otro lado, en la perspectiva de la calidad educativa y su relación con la gestión escolar, **la evaluación** adquiere un valor preponderante. Los resultados de la evaluación del desempeño de docentes, de los conocimientos de jóvenes estudiantes y de la gerencia del rector o rectora son empleados para desprestigiar lo público, para justificar las reformas que propenden por la competencia y la flexibilización laboral.

Para 1994 se configura un nuevo sistema nacional de evaluación con indicadores de pruebas SABER, de pruebas ICFES y de evaluación a docentes. “Por primera vez en la historia se hará una evaluación periódica de la idoneidad académica y la actualización pedagógica de los educadores del país” sostiene Gaviria. Respecto a la autonomía, las Instituciones educativas gozarán de discreción académica y curricular siempre y cuando sus propuestas se ajusten a lineamientos del Ministerio. Aseguró que aunque la educación es una responsabilidad conjunta de entes públicos y privados, el Estado no puede ni debe delegar la inspección y vigilancia²⁷⁷. Ocho años después en el 2002 el decreto 230 cambia el sistema de evaluación²⁷⁸.

El Decreto 230 febrero 2002²⁷⁹ plantea la evaluación de estudiantes en cuatro periodos detallando fortalezas y dificultades, desde cinco campos: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente. La promoción es la regla, no la excepción. La repitencia, solo en casos críticos en los que realmente se concluye que es lo más conveniente para el estudiante. No como castigo sino como medida pedagógica. Solo el 5% de cada grupo puede perder el año: “Está demostrado que en la mayoría de los casos la repitencia no resuelve el problema y es causa significativa de deserción”. Alumnos/ as que desertan cuando pierden un año para evitar estigma. “En 1999 cerca de 431.000 estudiantes colombianos repitieron año. Eso le costó al Estado 326 mil millones de pesos, que equivale al 5.8% del gasto total de educación. Y el precio social es todavía mayor”. La protesta une a docentes públicos y privados²⁸⁰. Se repite si se valora al final insuficiente o deficiente en tres áreas o más, valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos y dejar de asistir injustificadamente a más del 25% de actividades académicas.

La repitencia reportada nacionalmente el año pasado fue de 4.7%. No obstante había cuellos de botella en algunos grados y diferencias

277 Autonomía y evaluación planes de la nueva ley educativa. En: El Espectador (feb. 8 1994); p. 9^a

278 En: El Tiempo (Feb. 11 2005); p. 1- 16

279 Educando para la convivencia. En: El Tiempo (mar. 11 2002); p. 1- 20

280 En: El Tiempo (mar 3 2002); p. 2- 14

muy significativas entre departamentos y entre colegios. El 5% busca regular el flujo de estudiantes hacia los grados superiores en todo el país” Otro argumento: “Si tomamos un grado primero con 100 estudiantes y le aplicamos el máximo de 5% de repitencia en cada grado a los estudiantes que son promovidos, al llegar al grado 11, 43% de los estudiantes habrá repetido ¿Es este un porcentaje bajo? Es casi la mitad de los estudiantes, un fracaso mayor es el reflejo de una institución en problemas, no del estudiante”. Grados de alta repitencia: primero, sexto y noveno; la repitencia genera “trancones” en proceso educativo y es costosa. Como define una comisión, no se favorecen abusos de docentes hacia estudiantes o presiones: “No es quemando estudiantes como fusibles que se forman ciudadanos” ²⁸¹.

En Medellín y Bogotá existe una preocupación central de docentes por la evaluación; se cuestiona que solo el 5% de un salón pueda perder un curso, con el argumento de que patrocina la mediocridad académica y no incentiva el esfuerzo por aprender.

Se reglamenta también la evaluación de instituciones no solo para conocer el rendimiento individual sino de las instituciones. El decreto establece evaluación académica institucional a fin de conocer si ha alcanzado objetivos y metas del PEI en su plan de estudios. Son auto evaluaciones anuales y evaluaciones externas.

Las condiciones de seguridad y convivencia inciden en los resultados de estas evaluaciones, como bien lo ejemplifican en la comuna 13 del impacto académico pre y post operación Orión:

A los ocho días de la operación Orión eran las pruebas SABER. Los directores y rectores de esta zona expresaron que no estaban en condiciones de presentar esas pruebas. La Secretaría de Educación les dijo que no, que las hicieran por cumplir un requisito pero que eso no se les tenía en cuenta y finalmente sí se tuvo en cuenta. Y después de tener los muchachos seis meses de que venían al colegio dos o tres días y los otros estaban en la casa bajo esa tensión, o que si venían al colegio, venían solo tres horas y salíamos temprano antes de que empezara otra vez, entonces los muchachos no estaban preparados para esas pruebas. Era la primera vez que se presentaban, ni siquiera les habían explicado cómo era una prueba tipo ICFES, o sea selección múltiple, falso o verdadero, uno a veces lo ha utilizado

281 Ibíd.,

en sus exámenes de clase, en talleres, pero hablarle al muchacho: “mire le van a hacer una prueba, tiene tantas preguntas, son de este estilo”, haberles hecho una preparación previa, ellos no contaron con eso, ahora... Otra de las situaciones fue que pues aquí pudimos conseguir más o menos un número de alumnos que fueran a presentarla, en ese entonces no estábamos fusionados con la Pedro J. En este momento cuando salen esos resultados ya estamos fusionados con ellos, entonces se suman los resultados de las dos instituciones, eh, ¿qué pasó con la Pedro J., a ellos pues quizá les tocó incluso hasta más difícil, el coordinador que está ahora allá, en ese entonces era profesor, él cuenta que les tocó salir con un megáfono por todas las calles del barrio llamando a los niños, para que fueran para decirles: mañana tienen que venir con un lápiz, un borrador a presentar este examen. Entonces eso fue otra de las cosas que nos afectó negativamente o sea no voy a decir que fue la única causa, hay diferentes razones que uno ve el porqué los muchachos... pues por qué la institución está dentro de esa lista, pero yo creo que todas las cosas son a raíz del conflicto, o sea derivados del conflicto que siguen afectando desde la deserción, desde el rendimiento académico... pero todos son como derivaditos del mismo problema. (28ab-29ª Entrevista docente de la I. E. Eduardo Santos).

Los resultados de la evaluación son de las estrategias empleadas para propiciar el pánico moral. Son sanciones sociales públicas al situar a la institución Eduardo Santos en la lista de las 30 peores instituciones según los resultados de las pruebas SABER en el año en el 2002. La imagen y el prestigio de la educación pública en la ciudad de Medellín son cuestionados por los resultados de las pruebas ICFES y las pruebas SABER; el descenso que en los últimos años tiene la ciudad comparativamente con el país es objeto de preocupación de las directivas educativas. Contrario a Bogotá que, con los planes de mejoramiento y de formación docente desde los sistemas de información con que cuentan, avanzan de forma significativa en los resultados de las evaluaciones.

La Asociación de colegios públicos y privados convoca al desacato del decreto 230 que regula la evaluación a estudiantes e instituciones y la promoción y repitencia. El presidente de la Asociación dice: “Es un monumento a la ley del menor esfuerzo, que eclipsa el deber y privilegia el derecho.” Afirma demanda al Consejo

de Estado pues viola el Art. 27 de la Constitución que garantiza la libertad de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra. Además que demerita las áreas diferentes a matemáticas y lenguajes en cuanto la pérdida de esas dos puede significar la pérdida del año, mientras que no es igual con otras áreas²⁸². Es la discriminación de unas áreas sobre otras:

La expedición unilateral del decreto 230, mediante el cual se revive la nefasta promoción automática; se atenta contra la autonomía escolar; se establecen los 'estándares curriculares' y los 'instrumentos de calidad' con el propósito de retroceder nuevamente al currículo único, nacional y uniforme y se desconoce al maestro en el proceso de evaluación al ser reemplazado por una comisión que nada tiene que ver con el desarrollo pedagógico y de formación de los estudiantes²⁸³.

En el mismo sentido para FECODE, las indicaciones de perder el 5% atentan contra la equidad y la justicia garantizados por la Constitución Nacional, e invita a la desobediencia civil²⁸⁴. La norma puede generar indisciplina en colegios, pues invita a que alumnos/ as no estudien. "Es una norma que atenta contra la equidad y la justicia, que están garantizadas en la Constitución Nacional, en la medida en que puede resultar favoreciendo tanto al alumno que estudia como el que no"²⁸⁵. Aunque internamente en el sindicato hay dos posiciones según Jorge Gantiva, de un lado quienes proponen aceptar el decreto y quieren revivir la comisión que durante 2 años estudió la forma de evaluación y promoción, y de otro, los que consideran que el decreto tiene que modificarse pero sin volver al espíritu draconiano - que privilegia el castigo y la sanción- de esa comisión. Debe abrirse el debate a padres de familia y alumnos²⁸⁶. Esta apertura al debate y a la socialización de resultados de las evaluaciones es un primer paso para vincular a

282 En: El Tiempo (mar. 1 2002); p. 2- 12

283 FECODE comité ejecutivo Gloria Inés Ramírez Witney Chávez s. - el ministro Lloreda: desvertebra la educación pública y arrasa con los derechos de los maestros - <http://www.fecode.edu.co/documentos/comunicado_19_05_02.htm>

284 *Ibíd.*, p. 2-12

285 *Ibíd.*, p. 2- 12

286 Profesores divididos frente a la evaluación escolar. En: El Tiempo (mar 23 2002); p. 1- 8

los padres de familias y la comunidad para conocer y discutir formal y anualmente los resultados de la evaluación y la auto evaluación. Todo esto para discutir los problemas y las alternativas para mejorar la calidad implementando, de forma obligatoria, correcciones; por ello se establecen previamente las razones de la debilidad académica: desempeño y preparación de cuentas y directivos, las fallas en infraestructura y los problemas en los hogares de estudiantes²⁸⁷.

Los argumentos son diversos. Desde el Gobierno Nacional, se sustenta que la repitencia reportada el año pasado fue de 4.7%. No obstante había cuello de botella de algunos grados y diferencias muy significativas entre departamentos y entre colegios. El 5% busca regular el flujo de estudiantes hacia grados superiores en todo el país²⁸⁸. Es una forma de mantener y ampliar cobertura y reducir los costos que al sistema le implica la pérdida y repitencia de un año escolar de un joven o una joven. Entre las razones para defender la evaluación está que evaluar y ser evaluado son funciones intrínsecas de la docencia; aunque potencialmente amenazantes, las evaluaciones son un ejercicio de la voz, así que previenen el deterioro organizacional; la única manera de legitimar la educación pública ante un país que va a experimentar un recorte fuerte del gasto, es rendir cuentas periódicamente: "Si la educación pública tiene un enemigo, es precisamente la incapacidad de mostrar resultados y discutirlos con criterios intersubjetivamente sostenibles con agentes y auditorios ajenos al sistema educativo". Además que hay una proporción no desdeñable de maestros/ as extraordinarios/ as que quedan invisibilizados/ as completamente por la negativa a ser examinados²⁸⁹.

287 MONTENEGRO; Armando. Por la calidad. En: El Espectador (ago. 8 2004); p. 16^a

288 En: El Tiempo (mar. 3 2002); p. 2-30. En: El Tiempo (mar. 13 2002); p. 1-14

289 Gutiérrez Sanín, Francisco. Que viva la evaluación. En: El Espectador (ene. 13 2005); p. 14^a

Al respecto se resalta la variedad de pruebas nacionales e internacionales que pretenden medir y valorar la acción del docente y de las instituciones educativas según los resultados obtenidos por estudiantes. A nivel internacional la prueba de EDUCACIÓN CÍVICA que se realiza entre 1995-1999 donde Colombia obtuvo 86 estando por debajo del promedio internacional que fue de 100, participaron 28 países. El TERCER ESTUDIO INTERNACIONAL DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS TIMSS, Colombia quedó en el puesto 41 de 42, al lado de países como Kuwait, Irán y Sudáfrica, aunque es de resaltar que Colombia es el único país de América Latina que completa las fases del estudio²⁹⁰.

Las causas del fracaso pueden ser múltiples; la de mayor peso es la combinación entre la mala calidad de los maestros y la poca presión de las familias para forzar al rendimiento escolar. Los chilenos y mexicanos están asustados por el desastre de la educación pública y privada de estas naciones. Los estudiantes de 4 y 8 cuando contrastan sus conocimientos en matemáticas, ciencias y comprensión lectora con otras naciones quedan en último lugar. En las dos pruebas internacionales PISA (Program for international Student Assessment) Y TIMSS (Trenes International Mathematic and science studies), los primeros de la lista son pueblos asiáticos: Singapur, Corea, Taiwán, Japón, junto a ellos, a veces encima, Tailandia. Naciones escandinavas y bálticas obtienen buena puntuación. También Holanda, Bélgica, República Checa y Polonia. Entre los pueblos de estirpe británica, el peor es Estados Unidos. Tras naciones como Canadá, Inglaterra, Austria y Nueva Zelanda, países como Estados Unidos, Suiza, Francia y Alemania se aproximan a la media de los países evaluados; son resultados mediocres, pero no malos. Contrario a España, Italia y Grecia salen muy bajos sus promedios; están entre los más bajos de los países desarrollados. Los datos latinoamericanos son bajos pues los gobiernos no quieren exponerse a la crítica y prefieren no participar. Chile, por ejemplo, ocupa el lugar 39 en matemáticas, y en las ciencias el 36 de entre 46, más o menos como Marruecos, Egipto o Filipinas. En otras pruebas parecidas, Colombia, Perú y Brasil caen por debajo de Chile. En el caso de México, el PISA 2003 descubrió que el 50% de los estudiantes de 15 años que terminan la educación obligatoria ni siquiera pueden seguir instrucciones para resolver problemas matemáticos. Son semianalfabetos funciones. Es difícil precisar por qué en AL la educación es tan mala si la inversión del PIB es 3 puntos mayor que el de los países desarrollados. Tampoco

290 Colombia, un país en prueba. En: El Tiempo (mar. 14 2002); p. 1-8

son las horas de clase; el promedio de 30 países más ricos es 929 horas; Chile y Paraguay lo exceden; solo Brasil esta por 700²⁹¹.

Las pruebas SABER se vienen realizando desde 1991 a estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno de instituciones privadas y públicas donde se demuestra que conocen símbolos matemáticos pero fallan en solucionar problemas, leen pero no logran analizar textos y sacar conclusiones. Para 1997 y 1999, solo 11 estudiantes de 100 se ubican en el nivel más alto, al resolver problemas de mayor nivel de conceptualización. En lenguaje, solo 20 de 100.

Los exámenes ICFES comienzan desde 1968 para el ingreso a la universidad²⁹². Desde el Ministerio de Educación, Cecilia M. Vélez se pronuncia: "Los exámenes perfectos no existen. Sin embargo, las críticas al ICFES me parecen exageradas". Agrega que el examen es importante para evaluar el resultado final de la educación básica y media, para señalar los problemas de inequidad y para establecer correctivos de manera que los estudiantes salgan con unos saberes básicos. Para el secretario de educación de Medellín, Enrique Batista, el país debe moverse en un sistema de medición, evaluación y promoción de la calidad que sea coherente con los estándares internacionales. "Más bien tenemos que establecer una ruptura y salir a medir, evaluar y promover mega habilidades para ser coherentes con los tiempos actuales". Los últimos resultados de los exámenes de ICFES son aprovechados para resaltar a Antioquia y rebatir la mayor calidad de las instituciones privadas en comparación con las públicas.

Salvo 2, los otros 16 son de Medellín y el Valle de Aburrá; quedaron en el ICFES en superior y muy superior. Todos son colegios privados igual que el año pasado. En Antioquia en comparación con el Nacional: 2003 fueron 134 con puntaje muy superior; 2004 sube a 240, ocho de ellos oficiales. Para el director del ICFES en general los

291 MONTANER, Carlos Alberto. Fracasa la educación latinoamericana En: El Tiempo (ene. 2 2005); p. 1-14.

292 En: El Tiempo (Mar 14 2002); p. 1-8

colegios privados tuvieron un desempeño medio, no se dio la polarización con privados²⁹³.

Sin embargo, desde otras pruebas como competencias ciudadanas que pretenden conocer “qué capacidad tienen los alumnos para contribuir a la convivencia pacífica, participar democráticamente y respetar y valorar la diversidad de los derechos humanos”, Antioquia está por debajo del promedio nacional, la brecha entre el área rural y urbana se acorta y la primaria obtiene mejores resultados que la secundaria²⁹⁴. Es la primera vez que se realiza la prueba en el país y demuestra que se tienen la mitad de los conocimientos y actitudes para ser ciudadanos destacando, como la principal dificultad, la falta de información sobre el tema y lo poco usual de acciones ciudadanas en la cotidianidad²⁹⁵.

La educación entre lo público y lo privado es una de las discusiones presentes en la década en Bogotá, en especial desde la política de entrega de colegios por concesión que constituye una política del Distrito que es avalada por sus proponentes y beneficiarios y cuestionada por sus detractores por las prácticas de privatización que promueve y por el uso con fines particulares de recursos públicos de la educación.

Estas políticas son referenciadas en los periódicos en relación con los conflictos y las diversas posiciones que propician. El plan de becas PACES (Programa de Ampliación de Cobertura de Educación Secundaria) desde 1991, opera por el subsidio a la demanda con 125.000 becas para estudiar en colegios privados. Como aspectos atractivos del programa se resaltan los buenos resultados pues opera desde estrategia de incentivos y se puede perder la beca, su bajo costo pues es inferior en 33% al costo de joven estudiante oficial y permite ampliar cobertura y calidad al ser un mecanismo probado

293 Antioquia tiene ahora 18 colegios con un nivel ICFES muy superior. En: El Colombiano(3/12/2004); p. 3P

294 CARDONA, Paola. No se sabe si saben. En: El Colombiano (25/7/2004); p. 15A

295 Estudiantes colombianos, ciudadanos a medias. En: El Tiempo (27/03/2004); p. 1- 17

para la cooperación del sector privado: colegios por concesión y PACES²⁹⁶. El Ministerio espera resolver con estos planes los cuellos de botella: en la primera etapa intervienen 11 departamentos y 87 municipios con los componentes del plan de cobertura, calidad y desarrollo institucional²⁹⁷. Según Antonio Navarro estos programas de concesión iniciados en Bogotá no producen ventajas económicas para quien asume el contrato porque son sin ánimo de lucro y porque se exige reinvertir los excedentes en el colegio²⁹⁸.

Los contratos operan desde una estrategia de incentivos: pierden la beca si no presentan buenos resultados; el costo es inferior en 33% al costo de un estudiante oficial. Con la concesión se amplían cobertura y calidad. Se valora de estas contrataciones el bajo costo, los resultados en ICFES, pruebas SABER y la vinculación del sector privado con la educación²⁹⁹. Esta afirmación es cuestionada desde sindicatos y líderes sociales que reconocen el fortalecimiento de la educación privada desde las políticas de concesión. Un docente resalta las inversiones a este nivel y las expectativas con resultados académicos que no se concretan:

No hacía mucho por ejemplo que no invertía ningún dinero en la construcción de colegios, en cambio sí se estimulaba la educación privada, la educación mixta. Aquí en Bogotá se inició un proyecto que consistía en que si construían unos colegios muy bonitos se los entregaban a la empresa privada con el ánimo de que ellos demostraran que eran mejores, que eran mejores que los oficiales. En las pruebas anteriores, como eran los mismos niños, salieron los mismos resultados y se demostró que no eran los edificios los que permitían que se mejoraran los resultados, sino las condiciones sociales en que viven nuestros estudiantes. (45AB Entrevista Docente de la I. E. La Estancia- San Isidro Labrador 21-10-04).

En el 97 se cierra la jornada adicional porque cambió la política de las jornadas adicionales, se cierran para abrir espacio a lo que han sido los convenios, donde se beneficia más el propietario del colegio

296 MONTENEGRO, Armando. Muerto por bueno. En: El Espectador (sep. 19 2004); p. 16^a

297 Actualidad Educativa. En: El Espectador (ene. 31 1994); p. 7E.

298 MONTENEGRO, Armando. Colegios en concesión. En: El Espectador (jul. 18 2004), p. 16^a

299 MONTENEGRO, Armando. Muerto por bueno. Op. Cit. p. 16^a

privado. De hecho con la política de concesiones los colegios privados han crecido mucho en infraestructura... el mismo Rómulo Gallego que es de aquí de la localidad que con la política de concesiones y convenios ha crecido enormemente. Entonces de alguna manera la crítica que se les ha estado haciendo es que eso fortalece la educación privada y no le da salida al problema efectivo de la educación, sino que fortalece y permite el crecimiento de la educación privada sin resolver la responsabilidad del distrito frente a la educación pública. (35AB Entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 20-10-04).

Los programas de cobertura educativa también son cuestionados públicamente por los procedimientos de asignación de recursos y por la desventaja en quien sitúa la educación pública, ya que quienes están por cobertura no deben pagar matrícula ni gastos complementarios: "En cobertura la plata no se entregó a las mejores instituciones. La administración propondrá al Ministerio hacer la ampliación de cobertura en colegios oficiales. Para evitar deserción se planean alianza con alcaldes para que los niños asistan de manera gratuita³⁰⁰.

Actualmente en la administración de Bogotá, con la dirección de la Secretaría de Educación del Distrito de Abel Rodríguez se inicia un proceso para lograr el derecho a la gratuidad de la educación gradualmente, primero con estratos 1 que no pagan, y los estratos 2, el 50%. El pago es por costos complementarios que incluyen carné, boletines, materiales y salidas pedagógicas. Los complementarios anuales son en preescolar y primaria 34.8000, secundaria 41.800 y media 70.000³⁰¹. Estos costos no los cubren quienes pertenecen al programa de cobertura³⁰².

300 Revisarán las fusiones de instituciones escolares. En: El País (10/3/2004); p. B3

301 La educación pública siempre ha sido gratis. En: El Tiempo (Oct. 24 2004); p. 2-3

302 Las condiciones socioeconómicas del país y de las familias propician que la demanda de cupos en el sector oficial se ha ido incrementando, pues muchas familias sobre todo de estrato 3, están trasladando a sus hijos del sector privado al sector público buscando equilibrar las finanzas del hogar. (CORREA; Pablo. Un proyecto Bien educado. En: El Espectador (ene. 16 2005); p. 8B. Se abre la construcción de 18 de los 38 planteles en Bogotá. En el 2004 existían 1.582.966 estudiantes matriculados en Bogotá de ellos el 57% (902.513) corresponde al sector oficial y el 43% al sector privado (680.453). En el 2005 de 975.797 estudiantes matriculados, 809.231 acceden al sistema oficial, 34424 acceden al sistema de concesión y 132.142 tienen que ser subsidiados (Ibíd.,).

En el caso de Medellín, además de las denuncias por el fraude en las licitaciones públicas para entrega de colegios por cobertura³⁰³, en la comunidad está el temor a perder la Institución por la deserción de estudiantes y los constantes enfrentamientos armados. Se entiende por perder privatizar, entregar la administración del plantel a una entidad privada que participa en las políticas de cobertura de la ciudad o que su planta de docentes sea trasladada por la poca correspondencia con el número de estudiantes. Si bien, los hechos más significativos en la vida institucional del Eduardo Santos han sido la construcción de la nueva planta física y los enfrentamientos armados, éstos, a su vez, han sido valorados como posibles causales de pérdida de la Institución y de su carácter oficial; éste es un miedo permanente y visible en los discursos de la comunidad educativa.

Es un proceso muy satisfactorio, un ranchito que teníamos a lo que tenemos hoy, es muy gratificante pa' uno porque aquí sí se da el hecho de que uno puede decir realmente es mío, o sea yo tuve que ver ciento por ciento en esta obra, aquí sí se puede decir nos ha tocado a todos los que estamos en estos seis años, no solo toda la transformación física sino llegar a construir un proyecto institucional, tener el colegio abierto, porque es que paradójicamente mientras nosotros reliábamos para que se construyera, la intención de municipio en cabeza de JGM(m) tenía pensado que una vez estuviera listo lo entregaba como entregó el Corazón, como entregó Los Fundadores y este era el tercero, entonces cuando nos enteramos de que esa era la situación, empezamos a hacer oposición, en un momento la explicación era que no había maestros, que no había recursos. En esos momentos inauguraron Los Fundadores, pero lo entregaron inmediatamente a sus parientes. Lo más gratificante eso que logramos tenerlo, hacerlo, que seguimos haciéndole fuerza, todo el grupo. (21AB Entrevista Rector de la Institución Educativa Eduardo Santos 17-11-04).

- **Balances y posibles consecuencias de la implementación de la ley 715**

En general las percepciones frente a la 715 en la comunidad educativa están asociadas a su posición en el sistema educativo y al nivel

303 Veeduría al plan de desarrollo de Medellín. Evaluación de resultados del plan de Desarrollo de Medellín. Medellín. Diciembre 2001. p. 14

de afectación con la legislación. Mientras desde funcionarios públicos del Ministerio de Educación, Planeación y Desarrollo y Secretarías de Educación resaltan las ventajas para la calidad, eficiencia y efectividad de las medidas y enuncian como dificultades para la implementación de la ley los problemas de información de entes territoriales y las necesidades de fortalecimiento de la capacidad institucional para asumir nuevas responsabilidades, desde FECODE, es definida como contrarreforma, desprofesionalización de la carrera docente, en general, como medidas que tienden a la privatización de la educación.

Las consecuencias previsibles de estas normas para FECODE, son la desfinanciación de la educación, el disciplinamiento social y económico de las instituciones educativas sometiéndolas a la lógica empresarial y gerencialista del mercado, la instrumentalización de la organización escolar, la privatización de la educación y el fin de la carrera docente. El criterio de asignación de recursos para educación según la demanda, unido al control sobre los docentes mediante el régimen de traslados discrecionales, la reducción de la nómina, el incremento de cargas laborales, el congelamiento del estatuto docente, la flexibilización laboral del magisterio, la evaluación y acreditación permanente de la docencia, hacen de estas normas, instrumentos idóneos para lograr la disminución en el gasto, sobre la base de castigar severamente el régimen laboral del magisterio; precisamente, el éxito de la política de ajuste fiscal descansa sobre la flexibilización laboral del magisterio y la imposición e incremento de nuevas cargas y controles a la profesión docente³⁰⁴ desde estas posturas.

Los/as docentes se refieren a la legislación desde varios campos de implicación³⁰⁵.

304 > SÁNCHEZ, William René. ÁVILA, John. ORTIZ, Marina. *Política Educativa* Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales- <http://www.fecode.edu.co/revista/eyc_66/ley715.html

305 Ibíd.

Matriz 19: Opiniones de docentes y directivos frente a reforma de políticas educativas

Ejes	Opiniones docentes y directivos docentes
La autonomía escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Hay tendencia a la escolarización: estar en el aula docentes y jóvenes. • La restricción de espacios de discusión en la institución y cuando se presentan el énfasis en lo académico, mejorar en resultados de pruebas. • La comunicación entre estamentos es difícil y restringida por las distancias, por la cantidad de personal y por las resistencias frente a la fusión. • El Consejo Directivo tiene menor autonomía y está más sujeto al cumplimiento de las normas donde la dirección de la institución tiene un papel relevante. • La actitud de los rectores y los coordinadores es considerada por docentes más represiva al incrementarse sus cargas laborales, en manejo de personal y administración de recursos, por las exigencias de obtener buenos resultados académicamente y gestionar recursos. • La institución se describe como un lugar para el cumplimiento y ejecución de órdenes externas, un espacio que se vive con tensión y angustia y un lugar para desempeñar un trabajo y ganarse un salario. Se cuestiona la cantidad de trámites nuevos para directivos y docentes y se califica “al maestro todero” como lo dispuesto por la legislación.
Las condiciones personales y laborales de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Es evidente la desmotivación de docentes por la falta de estímulos e incentivos y la recarga laboral, como también por la pérdida de reconocimiento social y la flexibilización en condiciones laborales y las violencias de las que son víctimas. • La ampliación de cobertura y la optimización de recursos es a costa de las condiciones de docentes al tener reajustes en la carga académica han significado aumento de trabajo cuantificado entre un 20% y un 40%. • Las condiciones de salud, estrés y tensión de docentes y directivos se incrementan: las consultas médicas han aumentado, hay mayor agotamiento físico y mental, aumentan las incapacidades médicas. • Se percibe una actitud de resignación ante la situación. • La situación de “docentes sobrantes”, reconocidos o con vinculación al sistema educativo oficial genera tensiones, rivalidades, desencuentros y enemistades entre el grupo de pares docentes.
La fusión de centros educativos y la identidad institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Las resistencias desde la comunidad educativa a la fusión de instituciones. • Las familias y jóvenes asumen que es a favor de las escuelas y de evitar su desaparición. • La llegada de jóvenes, niños/ as a las sedes es considerada como invasión de territorio por algunos. • Los/ as docentes se resisten a que en su plan de trabajo se programen clases en otras sedes. • El nombre de la nueva institución en unos casos es fusionado también y en otras se adopta el de la entidad mayor.

Matriz 19: Continuación

Ejes	Opiniones docentes y directivos docentes
	<ul style="list-style-type: none"> Esta fusión de instituciones ha exigido la fusión de jornadas de la misma sede, establecer acuerdos frente a misión, principios y modelo pedagógico. La fusión es nombrada como “matrimonio forzoso” o “relación por conveniencia”. La unificación del PEI ha sido un proceso “difícil de organizar”, con altas tendencias que lo señalan como un proceso “estéril” y “homogeneizante”. Primero se organiza la planta de personal docente y luego se atiende el PEI.
Sobre la calidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> Se han incrementado los comportamientos violentos en especial entre mujeres y se relacionan por docentes con la reducción de espacios. Las preocupaciones económicas de las familias, las condiciones de violencia familiar y social y las presiones porque jóvenes aporten económicamente en las familias son desincentivo para estudiar. Los costos educativos y las nuevas demandas de aportes de la familia son causantes de deserción escolar. Se cuestiona el énfasis en definir la calidad según los resultados de las evaluaciones de docentes, directivos y jóvenes estudiantes.
El papel de la familia	<ul style="list-style-type: none"> Las resistencias de las familias y las organizaciones comunitarias se resisten a la fusión pues gestionaron recursos y materiales para la institución y ahora son compartidos o administrados por la nueva dirección. Genera conflictos la reorganización en las sedes y de los niveles de formación, es decir cuando se toman decisiones frente a unificar en una sede preescolar y primaria y concentrar en otra la secundaria. Por las distancias y los temores de desplazamiento entre barrios las familias se resisten a enviar sus hijos/ s. La familia se siente expropiada de la institución que ayudó a construir con recursos, mano de obra y movilizaciones. La administración de las instituciones educativas formula nuevas demandas de aportes de la familia

Para FECODE, esta ley se implementa desde un punto de vista puramente tecnicista desconociendo el lugar de sujetos en la educación a través de medidas que refinan el autoritarismo en la escuela, incrementan los controles, aumentan la jornada laboral de los docentes afectan el desarrollo de los PEI, el funcionamiento de las instituciones y las motivaciones de las/os maestros frente a su práctica; aspectos que se traducen en un evidente deterioro de la relación pedagógica y de los procesos institucionales de formación³⁰⁶.

306 Ibid.,

Son dos los postulados centrales de estas nuevas legislaciones educativas, de un lado socialmente se promueve la idea de que el sector docente es un gremio privilegiado y que tiene un régimen especial, casi responsabilizándolo de los recursos que no se destinan a la calidad educativa. De otro se restringe la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y políticas en la institución educativa, se descentraliza la responsabilidad financiera en municipios y se reconcentra lo pedagógico y curricular según estándares internacionales y competencias, reconstruyendo los sistemas de evaluación para valorar la apropiación de estos lineamientos.

Respecto a la **visión de las políticas educativas**, en el análisis de discurso que se realiza de los sujetos sociales cuando argumentan y referencian las políticas educativas se identifican tres concepciones sobre las últimas legislaciones educativas en el país: la 115 y la 715.

- En primer lugar, son políticas que se van concretando para la privatización de la educación, que pretenden acabar la educación pública desprestigiándola y desfinanciándola. Se inician con la ley 115 de 1994 que asume la educación como un servicio social y que se materializa en sus principios y fundamentos en la ley 715.

No, mire yo pienso que las políticas no han variado. Digamos ha habido una política de Estado de la educación que se ha venido concretando. No ha habido digamos, reverso creo que desde que surgió la ley general de educación había un propósito de municipalizar la educación como ha venido ocurriendo de reducir los recursos para la educación como se concretó con la 012 y con la 715. Pienso que había un elemento importante en la ley general de educación que era de lo que nos podíamos agarrar los maestros para generar unos procesos diferentes a la política educativa estatal, para romperle, porque la política es privatizadora. Desde la misma ley general de educación uno percibe ese algo privatizador, ese algo corporativo, entonces nosotros pudimos haber hecho mucho con el elemento pedagógico que tenía la ley general de educación y era por ejemplo la posibilidad de construir el PEI de los maestro y desarrollar una serie de iniciativas que los maestros teníamos en la cabeza porque habíamos venido desarrollando... (35AB Entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Ladrador 2-10-04).

Hay planteamientos que dicen que la 715 desmonta mucho de los logros que se habían alcanzado con la 115 y que no la concreta, creo que antes esta última 715 recupera cosas que estaban planteadas, pero que no se habían hecho efectivas como por ejemplo: los ciclos temáticos, la integración del área, el trabajo por competencias, la consolidación de la financiación de la educación, es decir, la 715 lo que hace es asegurar el servicio educativo público ya que asegura la nómina de los docentes y asegura a los docentes con niños, o sea, «donde hay un niño, allí le pago». Lo que toca al docente que tiene que responder sobre la dinámica de un niño en relación a la calidad de la educación, pienso que vale la pena trabajar un poco más la ley 115 y entenderla mejor. (17ab directora universitaria y ex trabajadora del programa de convivencia ciudadana en Medellín 17-11-04).

- En segundo lugar, es una política de gerencia que promueve los realty en el magisterio. La ley 115 aunque con la intención de privatizar y municipalizar la educación según los docentes va adquiriendo medidas que meten en cintura y que restringen la libertad de avanzar en procesos democráticos. Las nuevas legislaciones operan cerrando espacios, formación y autonomía institucional al posicionar la gestión gerencial de las instituciones educativas y estimular con premios económicos y reconocimientos sociales a las experiencias exitosas según sus parámetros. En especial los/ as rectores/ as en tanto directivos de la Institución Educativa con funciones de gestión de recursos ven en estos concursos posibilidades de recuperar recursos para su labor gerencial.

El premio Compartir aquí en Bogotá se inventó como desde 1994. El premio es que los PEI que aparecen registrados y que cumplen con todo lo de la ley, con todas las políticas, son premiados, les dan veinte millones. Un rector por ejemplo, ve que el treinta y el cuarenta por ciento de los estudiantes no pueden pagar aportes pero necesita esa plata es lo que llama el rector la cartera morosa que tiene que recuperarla pero que es irrecuperable porque la gente no tiene con qué pagar entonces busca esos ingresos adicionales a través de esos premios a través de esos reconocimientos a través de otros mecanismos de ONG... (35AB Entrevista docente de la I. E. la Estancia San Isidro Labrador 2-10-04).

- Y finalmente, la apertura democrática con la ley 115 y las restricciones con la 715. Se resalta el carácter progresista,

democratizador y colegiado de la dirección escolar frente a las restricciones, la mercantilización y la racionalización de los recursos, tiempos y personal del sistemas educativo. La ley 115 aporta al proceso de renovación de la escuela que implica la vinculación de la comunidad educativa, la familia y la sociedad con la formación de generaciones jóvenes. Si bien la ley 115 es una apertura significativa a la democratización de la escuela, con la ley 715 estos avances se restringen considerablemente.

Las **restricciones en la democracia** tienen que ver con la intensidad de tiempos de escolarización y de la labor docente en la institución, la cobertura de la población y la distancia de las diversas sedes pero, sobre todo, con la ruptura en los procesos de configuración de la institución educativa, de las representaciones que sobre ella tiene la comunidad en el funcionamiento y dinámica escolar. Igualmente las plantas de docentes se rigen por diversos decretos, fracturando con ello la organización sindical y el gremio docente; hasta ahora el sector oficial se rige por el decreto ley 2277 de 1999 hoy los nuevos que ingresen serán por el decreto 1278 del 2002

En las últimas legislaciones educativas, en especial la 715 de competencias y recursos, el decreto 1283 o sistema de inspección y vigilancia para educación obligatoria y el 1278 estatuto de profesionalización docente, dan cuenta de que lo que más se regula es el funcionamiento de la escuela, privilegiando el tiempo que niños y niñas y, con ello, el docente pasan en el aula. Las iniciativas que se desarrollan por fuera del aula parecen no corresponder con los estándares de calidad y las posibilidad de formación de los sujetos, además, la desescolarización -bien sea trabajo por fuera de la Institución o por fuera del aula -se presenta ante la comunidad como violación del derecho a la educación, responsabilizando al docente.

El incremento del número de horas a trabajar en la jornada efectiva y el incremento de estudiantes por curso sin aumento de espacio

físico o infraestructura generan mayor cansancio físico y mental y menor tiempo para investigar y para dedicarse a estudiantes. Cada directiva hace un manejo diferenciado de este tiempo, mientras el criterio de algunas es que debe permanecer las dos horas en la Institución en labores propias de su área, para otros esas horas adicionales las puede trabajar en la casa y justificarlas con trabajos. Es así como los rectores y las rectoras están en la tarea de cumplir ante directivas del sistema educativo y recibir las presiones de la comunidad educativa en este caso, docentes. Desde las orientadoras de la Institución Educativa La Estancia se asume que el manejo del tiempo y la presión es generador de agresión entre docentes y dificulta las relaciones pedagógicas

En los docentes también hay agresión, hay que considerar que el año pasado retiraron 7 docentes y nos aumentaron 3 cursos. Los docentes que estaban tuvieron que asumir la carga académica de todos esos cursos. Si usted mira el horario de un docente se dará cuenta de que no tiene una hora libre y de que la que tiene libre la tiene que destinar para reunión de área, atención de padres de familia o reunión de grado. Ellos nunca tienen una hora libre y por ello no pueden planear unas buenas clases ni sacar el material a tiempo, además, hay pocos recursos y por eso chocan. Los profesores se llenan de trabajo para evaluar y se lo llevan para la casa (12B Entrevista orientadora de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 23-10- 04).

La autonomía escolar parece ser entendida desde algunos funcionarios públicos, como dispersión del sentido de la educación y por ello se recurre a estandarizar. La falta de espacios de debate, reflexión, planeación y acuerdos para operar los proyectos educativos institucionales son justificadas por las políticas educativas como también las estrategias de deslegitimación de la labor docente y la escolarización de su función. “La política estatal ha dicho clases, solo clases ni un día de pérdida, le estamos robando el derecho a los niños. Si usted un día en vez de citar a los estudiantes cita a los padres para hablarles del problema de la educación y de la necesidad entonces estamos robando a los niños entonces, hay que descontarle a esos profesores perniciosos, malos, desadaptados, que lo que

quieren es robar". Se refuerza la opinión del maestro/a como vago, que no quiere trabajar, ni estudiar, ni educar, el maestro/a quiere es pasarla bien y rico y no trabajar esa es como la visión que se crea de los/as maestro/as según los mismos docentes.

Las reacciones y respuestas a las políticas en sus lineamientos e implementación son las visiones que los sujetos construyen sobre el sentido y los propósitos de la política; para algunos el centro está en estándares, competencias y el desprestigio de la pedagogía del docente. Las organizaciones se convierten en centros de control social y policial y en reformatorio para atender niños y niñas con problemas de alimentación:

Donde lo único que importa, es que el niño esté dentro de salón, que esté juicioso, que haga tareas no importa si eso sirve o no, que responda a unas pruebas de competencia porque ya no importa que el niño aprenda a pensar a criticar. Dentro del recorte se ha permitido, o se ha impulsado que vayan desapareciendo ese tipo de maestros. Y todo lo que son las áreas básicas, que son las que le permiten al niño de aquí a mañana desempeñarse como un trabajador pero no como un ser pensante. Todo lo que lo ayude al arte, a entender el mundo de una manera diferente, eso pues hay que irlo quitando de la escuela, se va volviendo casi que como peligroso y ya lo único que importa es que él aprenda a hacer una, dos o tres cositas, se porte muy bien, quede encerrado en el colegio por once años, y el maestro sea eso, sea el que los disciplina, el que cumple con unos estándares, el que lo obliga a presentar... a que le vaya bien en unas pruebas competencia, etc. (45AB Entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 21-10-04).

Pese al cuestionamiento de estas medidas de contrarreforma se resalta que posibilitan por un tiempo la organización y movilización de la comunidad educativa. En especial es evidente la articulación frente a la amenaza del decreto 012 de la educación pública, se establecen acuerdos con los padres de familia, asociaciones comunales, padres de familia y algunos/as profesores/as. La familia cierra el colegio y los maestros/as realizan acciones político-pedagógicas para rechazar, organizar grupos de trabajo y reivindicar derechos. La aprobación del decreto y su reglamentación en la 715 significó un bajón de la acción política de las asociaciones de padres

/ madres y su articulación con docentes en pro del derecho a la educación, afectándose también la organización y movilización comunitaria por las presiones y acciones de grupos armados en los sectores.

4.1.3 Seguridad y convivencia ciudadana: la disputa por el territorio y el control social

“La inseguridad, yo creo que la seguridad sí afecta todo, por ejemplo si aquí hay niños de pandillas o algo pues yo creo que si ellos lo hacen aquí eso afecta el colegio, de todas formas la inseguridad afecta también”.

(Ta 49 Taller de contexto I. E. La Presentación 08-11-04)

Como se expresó anteriormente en los barrios de Ciudad Bolívar, del Distrito de Agua Blanca y de la comuna 13 el fenómeno de poblamiento implica la *conquista* de sus pobladores desplazados por la violencia o por el desarrollo urbanístico de la ciudad. Conquista sobre el suelo urbano con fines residenciales, sobre los servicios públicos domiciliarios como agua, electricidad y vías de transporte y de la institución educativa. Estas conquistas ameritan los enfrentamientos con el Estado y con los vecinos previamente instalados en los sectores. El dominio y la defensa de los equipamientos urbanos adquiridos se realiza de forma colectiva tanto legal como ilegalmente; por ejemplo desde organizaciones comunitarias como las Juntas de Acción Comunal o desde la acción de grupos de milicias que dicen respaldar el bienestar de las comunidades en estos territorios como se presenta en la comuna 13 de Medellín. Es así como la configuración de territorios implica procesos de defensa, dominio, conquista y demarcación donde influyen las morfologías materiales y las morfologías sociales construidas cotidianamente por los/ as pobladores/ as denotando usos y sentidos de estos territorios.

Finalmente, la demarcación del territorio es tanto interna como externa. Respecto al primero, la comunidad clasifica la población según lugar de residencia, el tiempo de permanencia en el barrio y



las condiciones de la vivienda; en el caso de jóvenes la ropa y los atuendos físicos son elementos que definen un lugar social. La demarcación externa está dada por la mirada que la ciudad hace a estos territorios, sea de estigmatización por la pobreza, la violencia y la presencia de grupos armados ilegales. La demarcación de estos sectores y de su población como peligrosos les limita el acceso al trabajo y a oportunidades de desarrollo social.

El espacio público es el lugar de la convivencia y de la tolerancia, pero también del conflicto y de la diferencia.

Tanto o más que la familia y la escuela son lugares de aprendizaje de la vida social, el descubrimiento de los otros, del sentido de la vida... El territorio, la ciudad, son también el espacio que contiene el tiempo, el lugar del patrimonio natural y cultural. El reconocimiento del patrimonio, o patrimonios, del paisaje, de la arquitectura, de la historia, de las fiestas y de los movimientos sociales, de las poblaciones y actividades sucesivas... Forma parte del proceso de adquisición de la ciudadanía, de la construcción de las identidades personales y colectivas. Conocer y descubrir la ciudad en sus dimensiones múltiples es conocerse a uno mismo y a los demás, es asumirse como individuo y como miembro de comunidades diversas. Este es un descubrimiento más reciente, ya no somos solamente de un barrio, de una clase social, de una religión. Somos múltiples en cuanto a identidades y pertenencias, podemos entender mejor la diversidad de nuestra sociedad... En el territorio «local» vivimos también la globalidad. Formamos parte de comunidades virtuales, nos relacionamos con el mundo. Vivir la dialéctica local-global es indispensable para no convertirnos en un ser marginal, asumir a la vez las identidades de proximidad y las relaciones virtuales es darse los medios para ejercer la ciudadanía y para interpretar el mundo, para no perderse. Y conocer a los demás a través de la proximidad virtual puede ser una contribución decisiva para aceptar y entender a los demás, vecinos físicos pero no desconocidos culturales. La cultura global debería de desterrar la xenofobia local³⁰⁷.

Los intercambios entre espacios públicos e instituciones sociales, entre realidades locales y globales, entre individuos y colectivos en la construcción del derecho a la ciudad aportan a la formación de ciudadanías que en nuestro país se ven limitadas, entre otras, por las condiciones de exclusión social, económica, política y cultural y, por

307 BORJA, Jordi. La ciudad y la nueva ciudadanía. En: La Factoría No 17 (feb.-may. 2002). Conferencia pronunciada en el «Forum Europa». Barcelona, junio de 2001.

el conflicto armado y las organizaciones delictivas que operan en espacios locales- barriales. Estas realidades conflictivas gestan identidades múltiples de reconocimiento y estigmatización de los otros asumidos como semejantes o como oponentes según la lógica del conflicto armado.

Respecto a la **evolución del conflicto armado en las ciudades**, la preocupación por la convivencia y la seguridad en estos territorios es mayor desde mediados de los noventa y es referenciada tanto a la violencia cotidiana en las familias, como al conflicto armado escenificado en las ciudades y al narcotráfico con las redes de comercialización y los grupos armados que configura para su defensa, en especial en Cali y Medellín. Estos factores propician la denominada crisis de seguridad por la violación de derechos civiles y políticos pero también sociales, económicos y culturales desde agentes estatales e ilegales.

En las comunidades la *percepción de inseguridad* está asociada al número de homicidios; a los hurtos callejeros, de viviendas y del comercio; a las agresiones físicas y sexuales; a la posibilidad de circular entre barrios; a la presencia de población desplazada en los sectores; a la soledad en los espacios públicos y a la actuación de grupos armados ilegales. Pese a estas percepciones, temporalmente la preocupación por la seguridad urbana coincide con el enfrentamiento entre los carteles de la droga de Cali y Medellín y las políticas de Estado para contrarrestar su actuación, con la conformación de bandas y combos en las ciudades para acceder a los recursos que antes les proporcionaba el narcotráfico y con la disputa por la ciudad en el marco del conflicto político armado de Colombia.

Ahorita, en este momento, la inseguridad es tremenda. Más que todo la inseguridad y la falta de trabajo, dos cosas que en realidad aún están. Porque hay gente muy preparada con ganas de trabajar pero pues no hay puertas que se le abran por ser del Distrito de Agua Blanca, entonces nos tienen muy marcados... los conflictos

que se han presentado son a nivel de las pandillas que se encuentran la una con la otra. Por ejemplo, la de aquí no puede pasar para la Colonia Nariñense porque allá se prende la plomiza en esa troncal y aténgase o sea que hay unos de aquí que no pueden pasar para allá porque... los de aquí no se pueden encontrar con los del Retiro porque también es prendida entonces... las pandillas ya declaraditas digamos hace siete años para acá empezaron a organizarse más, a pesar de que no se han acabado mucho porque no vamos a decir eh a nivel de la policía y todo han limpiado mucho porque era que esto estaba invisible y ahorita pues se ha dado como un descansito pero no hay muchacho en este momento tiene unos 12 a 18 años está llevado porque son los que atracan las busetas son los que roban al que se deja robar y así sucesivamente (1ab Entrevista líder comunitaria y madre estudiante La Presentación 11-11-04).

En Medellín, la década de los setenta se caracteriza por la emergencia de grupos de delincuencia común organizada, quienes frente a la crisis económica de la ciudad optan por vías ilegales para acceder a recursos económicos. Es así como se ven afectados comerciantes, transportadores, propietarios y población civil en los barrios. En los ochenta son tres los fenómenos relevantes: 1) se instalan en la ciudad grupos de insurgencia en especial del Ejército Popular de Liberación y del Movimiento 19 de Abril, 2) se presenta la irrupción del narcotráfico desde el expendio, la distribución y el consumo de narcóticos, aprovechando los grupos de delincuencia conformados para sus servicios y, 3) se crean grupos de justicia privada como el MAS (Muerte a Secuestradores) y se incrementan las prácticas denominadas “limpieza social” y los enfrentamientos entre carteles³⁰⁸. Es a finales de los ochenta y principios de los noventa que se inicia el escalamiento de la guerra en la ciudad que tradicionalmente tenía el campo como escenario de confrontación.

En 1994 se produce la reincursión a la vida civil de algunas organizaciones milicianas. Las que permanecen, sufren procesos de exterminio o cooptación y quienes se resisten a ser penetradas por

308 HINCAPIÉ, Sandra Miled. Estudio exploratorio comparativo sobre la relación jóvenes y conflictos urbanos por participación política y territorio en las comunas 7 de Barrancabermeja, 13 de Medellín y 15 de Cali y la zona colindante de Altos de Cazucá y Altos de la Estancia en Bogotá. Informe de Medellín. Texto inédito.

la delincuencia se sitúan en la comuna 13 y en la zona nororiental con grupos como CAP y Milicias pertenecientes al ELN.

Proceso coordinado con Consejería presidencial para la paz y Alcaldía de Medellín establece preacuerdos entre pandillas de 7 barrios. Juan Guillermo Sepúlveda asesor para la convivencia de Medellín periodo Luis Alfredo Ramos. Milicias populares del pueblo y para el pueblo. 3000 militares, y milicias Bolivarianas y Brigadas Revolucionarias Populares, 200...³⁰⁹. Cerca de 400 entregan armas el 8 de marzo³¹⁰.

Tres sucesos relevantes desde mediados de los noventa. El Estado local promueve la reinserción de milicias en Medellín; la gobernación de Antioquia entre 1995 y 1997 crea las Convivir y, en 1999, se conforman los Grupos de Autodefensa Urbanas GRAU por parte de AUC. Este escenario propicia la incursión de contrainsurgencia a la ciudad a partir de 1999 con el enfrentamiento, la cooptación y el copamientos de territorios hasta el 2001 que conforman sus bloques de tropas profesionales agrupadas³¹¹.

El conflicto armado urbano escenificado en la comuna 13 obedece a una conjunción de elementos como procesos de larga duración que exceden a la comuna. Durante años esta zona estuvo controlada por distintos grupos de milicianos que son grupos cuya característica básica ha sido su intencionalidad social en relación con proyectos políticos cívicos y/o insurgentes, que tienen la pretensión de procurar la provisión de derechos sociales y económicos y garantizar la seguridad colectiva, y propiciar cambios radicales en la estructura política y social del país. Las milicias, como los CAP y las vinculadas al ELN, están ubicadas principalmente en la comuna 13 y en los barrios de la ladera de la zona nororiental de la ciudad³¹² que entre el 2000 y 2002 se disputan el dominio del territorio con otros grupos insurgentes ubicados en la zona y con las autodefensas que fueron llegando masivamente.

309 Paz con las milicias esta madura. En: El Espectador (feb. 13 1994); p. 8ª

310 Milicias se desarman en marzo y un momento histórico. En: El Espectador (feb. 16 1994); p. 11ª

311 HINCAPIÉ, Op. cit.

312 FRANCO, Vilma Liliana. ROLDÁN SALAS, Hernando. Op.cit

En la comuna 13 desde mediados del 2001 se da el debilitamiento de las milicias tanto por la entrada paulatina de grupos paramilitares, como por los constantes operativos de las Fuerzas Armadas del Estado donde actúan conjuntamente ejército, fiscalía, DAS, CTI y policía realizando capturas, allanamientos, decomisando armas y propaganda subversiva. Desde agosto se intensifican los enfrentamientos entre milicias y paramilitares y es el 16 de octubre del 2002 con la denomina Operación Orión ordenada desde la Presidencia de la Republica que se da un nuevo cambio en la dinámica del conflicto armado. La intervención del Estado por la fuerza en este territorio se denuncia por el atropello de la fuerza pública, las desapariciones y la violación de derechos humanos, como también la presencia y actuación de grupos paramilitares en la comuna.

La toma de control de la fuerza pública en toda la zona es cuestionada con los testimonios y las evidencias de la presencia y el accionar de grupos paramilitares en la comuna 13 el mismo General Gallego lo reconoce "En la medida en que evaluamos informaciones de la misma comunidad verificamos la presencia e influencia de grupos armados ilegales, pero de forma clandestina, no de manera abierta, y mucho menos donde están instaladas las unidades de la Fuerza Pública"³¹³.

Un nuevo proceso de negociación pionero en el país entre el Estado y los grupos paramilitares se inicia en Medellín, con la desmovilización de 870 integrantes del Bloque Cacique Nutibara en el 2003 y las promesas de nuevas desmovilizaciones que son cuestionadas desde organismos internacionales y nacionales por las condiciones del procesos, por las pocas garantías de asegurar la desmovilización real y el cese a la actuación de estos actores armados en los territorios.

De otro lado, Ciudad Bolívar es reconocida por su posición estratégica con el sur del país, por lo tanto, territorio de intereses de la

313 En: El Tiempo (oct. 12 2003)

insurgencia³¹⁴. Socialmente se asume la presencia de milicias de las FARC que participan del desarrollo urbanístico del sector, intervienen en la resolución de conflictos y ejercen control sobre el territorio. La presencia de grupos organizados de delincuencia común como pandillas y combos aporta a los altos grados de delincuencia que se presentan en la localidad. A pesar de los programas y proyectos de seguridad y convivencia desarrollados no se logran los resultados esperados y la muerte violenta por homicidios continúa siendo la principal causal de mortalidad en la ciudad, seguida de accidentes de tránsito.

No obstante, hay fenómenos que históricamente se reconocen en Ciudad Bolívar como grupos de delincuencia común pandillas y combos juveniles. Son 12 mil jóvenes armados entre Bogotá y Soacha, de estratos 1 y 2, en los que se aduce que son los conflictos familiares la principal causa de vinculación a grupos. Desde el 2000 se incrementa el hurto a residencias en primer lugar y, en segundo, a establecimientos comerciales. Esto propicia las denuncias de comerciantes a jóvenes agrupados en los barrios. Aunque en Bogotá y especialmente en Ciudad Bolívar no es tan visible la presencia y el reconocimiento oficial de la actuación de grupos insurgentes y paramilitares, lo que sí sucede en Medellín, en varios momentos los dirigentes y la comunidad se pronuncian y exigen respuestas desde estos actores para explicar las desapariciones y masacres de jóvenes de Ciudad Bolívar y zona limítrofe de Altos de Cazucá.

En el caso del Distrito Agua Blanca, en especial la comuna 15, aunque no se puede precisar exactamente el tiempo en que hacen presencia paramilitar e insurgencia es innegable que conviven con los pobladores de la comuna y contribuyen a enrarecer la convivencia y la seguridad ciudadana. Su presencia parece justificarse en fortalecer la base social y militar con el reclutamiento de nuevos integrantes,

314 Tanto en esta localidad de Ciudad Bolívar como en el Distrito de Agua Blanca se reconoce que se sitúan desmovilizados del M-19 en 1990.

las acciones de limpieza social y ofrecimiento de recursos económicos.

Por aquí sí hay paramilitares pero no son tan visibles, ellos sí dejan robar pero hasta cierta parte si se exceden los matan... sacan una lista y el que está en esa lista está muerto... hay un carro que por las noches va recogiendo las personas de la lista y no se vuelven a ver... Las leyes son claras si te amenazan debes matar primero, porque si no te pueden matar, no se puede amenazar a un compañero porque se tiene un castigo. (Diario de campo I. E. La Presentación 8-11-04).

Las milicias populares son conformadas por los mismos pobladores y surgen como respuesta a las acciones delictivas individuales y colectivas cometidas en los barrios y en defensa de intereses de comerciantes y transportadores públicos que son quienes los financian según la percepción de la comunidad³¹⁵. En el análisis de la información se identifica una relación interesante entre seguridad y comercio que respalda el planteamiento anterior. ***Pareciera que la seguridad propicia el incremento del comercio, estimula a pobladores a abrir sus negocios, pero a su vez estos mismos negociadores garantizan por sus propios medios la seguridad del sector para evitar el hurto a sus locales y la pérdida de sus propiedades.*** Es la vigilancia privada contratada con milicianos de los barrios para la convivencia.

Al principio no había todos los almacenes ni toda la parte comercial que tú ves, no. Cuando yo llegué eran más bien casas, era más bien temeroso llegar porque se veía muy solitario, ahora uno desde que llega a las seis y media están las panaderías abiertas. Todos los negocios posibles, no hay necesidad de ir al centro, entonces eso implicaba que como había más seguridad, la gente fue montando negocios, y negocios. Antes la gente dizque no montaba negocios porque los atracaban, ahora tiene un negocio en toda la esquina y de toda la variedad. Aquí encontramos de todo a buenos precios, y la gente se relaciona mejor (43a taller de cartografías con Jóvenes estudiantes en la I. E. La Presentación 12- 11-04).

En los discursos de líderes, docentes y padres / madres de familia son más visibles las actuaciones de pandillas juveniles en la

315 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Op. Cit.

generación de altos índices de delincuencia común y homicidios. Estas pandillas son agrupaciones naturales de jóvenes de barriadas populares que se socializan informalmente y tienen vínculos directos con la violencia. Según el informe de la Plataforma de Jóvenes y conflicto urbano en la comuna 15, hay 9 agrupaciones juveniles que se identifican como pandillas y tienen por rasgos característicos la exclusión social, económica y política y por ello el afán de recursos para sobrevivir y de reconocimiento; estas dos como motivaciones centrales de las pandillas. Sus acciones delictivas se realizan en los barrios donde residen y en los barrios aledaños porque conocen el territorio, porque pueden evadirse mas fácil de autoridades y porque esperan el respaldo de la comunidad. De estos jóvenes se presume que no estudian ni trabajan, se dedican a prácticas como el robo sistemático, los abusos sexuales, las violaciones, el porte de armas y el consumo de sustancias psicoactivas. Contrario a los integrantes de milicias, guerrillas y paramilitares que ocultan su identidad, los pertenecientes a pandillas no lo hacen, pueden ser plenamente reconocidos, quedando expuestos y más vulnerables ante las prácticas de “limpieza social”³¹⁶. Respecto a las aspiraciones de estos jóvenes la misma investigación señala que es la de convertirse en miembro de una banda³¹⁷ hasta llegar a ser narcotraficante representado por su estatus social y su poder económico para consumir, armarse, dominar a competidores al tener bajo su mando una organización propia con redes en la economía ilegal.

Entre pandillas se realizan alianzas para defenderse de la policía, como también disputas por el control territorial, limpieza social, control de negocios y por los intereses económicos. Algunas de estas

316 Se entiende la limpieza social como las acciones de eliminación de individuos que representan una identidad, valores y prácticas que son indeseables y lesionadoras de un orden social concebido como ideal. Según Guzmán Álvaro citado por Rengifo Carmen Op. cit.

317 Las bandas son organizaciones estrictamente delictivas y con interés económico, su estructura y profesionalización es mayor que la de la pandilla y cuentan con una extensa red de relaciones que les permite el asalto a entidades financieras y joyerías, es conocido como “el robo en grande”.

pandillas son fruto del cartel de la droga de Cali que, al ser desarticulada su estructura y sus cabecillas a finales de la década de los noventa, desvincula un significativo número de personas de su actuación quienes recurren a la delincuencia común con el hurto y otras modalidades para asegurar los recursos acostumbrados a recibir.

Aunque desde el Estado se promueven programas de convivencia y seguridad ciudadana para atender estas situaciones, en la percepción de pobladores actúan como factores inhibidores de conflictos armados los asociados a la represión como la eliminación de cabecillas o líderes, la huida temporal de sus integrantes o el encarcelamiento de integrantes de pandilla³¹⁸. Una de las estrategias del Estado en 1994 es el proceso de reinserción de pandillas que no obtiene los resultados esperados por la falta de satisfacción de necesidades estructurales en estos territorios como empleo, presencia del Estado más allá desde la fuerza desde la garantía de derechos entre otros. Estas relaciones de fuerza son relatadas por los medios de comunicación para 1994.

Fue obra de pandillas juveniles, es la sentencia imaginaria. Las estrechas calles del distrito de Agua Blanca y de los barrios marginados de la parte alta de la montaña son el escenario cotidiano. Cada una de ellas es invadida por pandillas que surgen con rapidez sin que las autoridades logren controlarlas. Nadie puede. La alcaldía detectó 140 pandillas con 8200 personas. Ante el incremento de los delitos, la solución dejó de ser represiva; el alcalde, Rodrigo Guevara Velasco, emprendió una salida distinta: el diálogo. El Fondo de Vigilancia Privada de Cali, la Consejería de Paz y la Secretaría de Gobierno y programas especiales determinaron que las pandillas solo participan del 6% de delitos en Cali. En cambio, eran responsables de gran número de robos y atracos en zonas deprimidas y con su presencia en las esquinas siembran miedo en la comunidad. 4 Pandillas con 90 muchachos entregan sus armas e inician proceso de paz el año pasado. Mono Negro, alias del denominado comandante de pandillas de Agua Blanca, encabezó la resocialización de los pandilleros. A cambio, recibieron educación, capacitación y promesas de empleo. El Mono y 11 de sus hombres fueron

318 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica. Op. cit.

asesinados días después; la policía fue acusada del crimen. Con capacitación, asesoría y fuentes de empleo la alcaldía recuperó la confianza y hoy son 25 las pandillas integradas al programa, cerca de 1200 ex pandilleros. Los planes son terminar el año con 40 pandillas y 3000 hombres. “Este diálogo con las pandillas es el primero en su género en el país. Sus resultados: la disminución en las estadísticas delincuenciales³¹⁹.

Los procesos de resocialización con jóvenes pertenecientes a las pandillas a cambio de formación y promesas de empleo no logran superar la estigmatización y las venganzas que entre grupos ilegales y legales se gestan por su actuación en los barrios; de allí que muchos de quienes participan de estos acuerdos posteriormente sean asesinados. Estas negociaciones y acuerdos con grupos ilegales parecen constituirse en factores inhibidores que no transforman las situaciones sino que parecen conducir a la denominada “paz silenciosa”.

- **Entre el “silencio de la paz” y la “tensa calma”**

El escalamiento del conflicto armado en las ciudades tiene fases y rupturas según las estrategias de actores, la legitimación de la comunidad y la presión desde organismos gubernamentales e ilegales. En la dinámica de este conflicto se identifican momentos de agudización en Bogotá y Cali en los noventa con la consolidación de pandillas y bandas desde sus acciones delictivas; en 1994 se realiza la reinserción en Cali y Medellín. En la capital antioqueña se evidencia con mayor intensidad la escenificación de la guerra en la ciudad, con periodos de fortalecimiento de milicias y guerrillas en la década de los 80, con la creación de las Convivir desde entes gubernamentales a mediados de los noventa y con la incursión paramilitar en la ciudad desde el enfrentamiento y la cooptación de bandas y milicias a finales de los noventa. En la comuna 13 el enfrentamiento entre milicias y paramilitares es desde 2001 y finaliza con la Operación Orión en octubre del 2002. Para el 2003 se realiza la desmovilización

319 El dialogo desarmó a las pandillas de Cali”. En: El Espectador (feb. 13 1994); p. 8ª

del Bloque Cacique Nutibara de Medellín y se inicia el desmantelamiento de varias estructuras paramilitares en el país.

Estos ciclos de violencia en las ciudades tienen su connotación en los barrios según las fuerzas en disputa y las estrategias de actuación. Por ejemplo, las pandillas en el distrito de Agua Blanca en los noventa se fortalecen en armas, en estructura y en actuación, generando miedo en las comunidades.

No, ahora las cosas están diferentes, hay más violencia. Por ejemplo yo vivo en Mojica y me mantengo mucho acá en Comunero. En Mojica hace unos 6 meses o 5 meses atrás eso estaba malo, maluco ahora eso se ha calmado un poco y ahora lo que está caliente es acá en Comunero. Por ejemplo, de este viernes a hoy jueves ya van como 6, 7 muertos en el transcurso de esta semana. Se calienta por las pandillas... Unas veces se calma porque, por ejemplo, Mojica está calmado porque la mayoría de los pelaos están presos. Unos presos y otros muertos y entonces ya casi no hay quien joda. Y por acá de pronto a los pelaos no los han cogido o a otros los han soltado y, por ejemplo, cuando sueltan al caballito de la banda entonces él vuelve y da pie para que sigan con la misma guerra de siempre. (46b Entrevista joven estudiante personero de la I. E. La Presentación 11-11-04).

En el caso de la comuna 13, el año 2002 es conocido como el tiempo del conflicto, por la agudización del conflicto armado expresada en los enfrentamientos entre milicias, guerrillas y paramilitares y el desarrollo de operaciones militares por parte del Estado para adquirir el control de la comuna.

Después de la Operación Orión realizada en la comuna 13 ya no se escuchan las balaceras en la noche o al amanecer. Ya las personas pueden salir a sus lugares de trabajo y estudio. Ya el silencio de los enfrentamientos da respiro a sus pobladores y no está el temor de morir por una bala perdida. Ya las instituciones educativas no tienen que suspender la jornada académica por el temor en los enfrentamientos y la posibilidad de circular entre barrios es mayor. Sin embargo, las condiciones económicas de la población no mejoran, el control social continúa operando más silencioso pero desde la agresión física y psicológica logra su cometido; es la tan

denunciada presencia paramilitar en la comuna con sus prácticas de violación de derechos. Las prácticas de control social impartidas desde estos grupos ilegales cambian la explosión de balas y petardos por el silencio de los desaparecidos y la limpieza social con arma blanca; mantienen también las extorsiones o vacunas. Los datos son de 58 denuncias por desaparición forzada, 40 de los cuales fueron registrados por Medicina Legal y el resto por Organizaciones de Derechos Humanos³²⁰.

Pareciera que esta situación se configura en una cortina de humo que oculta el trasfondo de estas prácticas de disciplinamiento que se valen del miedo y el terror para ejercer el control. Es quizás la tranquilidad que genera el sometimiento de un actor por la fuerza física que derrotó la oposición, como lo nombran jóvenes estudiantes:

En ninguna parte hay tranquilidad, "la tranquilidad" entre comillas porque los paramilitares todavía tienen esta zona, pero entre comillas supuestamente es "tranquilidad" porque está al mando de ellos, pero se puede volver contraproducente como lo fue con los milicianos. Los milicianos dieron tranquilidad al barrio y seguridad, los paramilitares pueden dar lo mismo, pero se puede volver contraproducente como los milicianos, y más tarde hacer lo mismo y pueden estar contra el barrio y hacer vacunas y hacer cosas como lo fueron antes los milicianos. Entonces tranquilidad todavía no la hay, porque todavía no hay una recuperación total en sí. (32B- 33ª Taller de contexto con jóvenes estudiantes, docentes y madres de la I. E. Eduardo Santos 15-10-04).

La tensa calma o la paz silenciosa como es nombrada por los pobladores es precedida por dos operaciones de las Fuerzas Militares del Estado: la Operación Mariscal y la Operación Orión que inicia en octubre y se extiende hasta el mes de noviembre y principios de diciembre con continuos enfrentamientos entre la Fuerza Pública, los guerrilleros de las FARC-EP, ELN y los Comandos Armados del Pueblo CAP. La zozobra y la incertidumbre de esa tensa calma y las

320 Balance tras un año de la Operación Orión con la que se recuperó la comuna¹³. En: El Tiempo (16 oct. 2003).

posibilidades de nuevas confrontaciones mantienen la alerta de la comunidad que aún no siente la presencia del Estado en toda su magnitud, aunque no tiene referencia pues en su historia lo característico es la ausencia del Estado que ahora promete no solo la fuerza física sino la realización de derechos sociales, económicos y culturales. Los pobladores lo narran como: *"Ahora todo parece calmado, y los combates terminaron, pero nadie sabe con seguridad si las cosas van a seguir así. Las personas parecen haberlo olvidado todo y siguen sus vidas normales. Ojalá todo marche bien y no estén esperando el momento para volver a la batalla"*³²¹.

Respecto a Ciudad Bolívar recientemente el Alcalde de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, se pronuncia frente a las amenazas y el asesinato de jóvenes en la localidad 19 y en altos de Cazucá del Municipio de Soacha, solicita a los grupos paramilitares que respondan si hacen presencia en la ciudad y si son responsables de estos homicidios. Desde la comunidad se anuncia la presencia de personas extrañas en los barrios que parecen representar estos intereses paramilitares y que hacen trabajo de inteligencia y enrolamiento de jóvenes.

Es preocupante la connotación de la paz como silencio contrario a la bulla de la guerra, porque parece encubrir la no posibilidad de expresión y de demanda de realización de derechos humanos. La paz se connota con la idea de tranquilidad, equilibrio no reconociendo el conflicto como potenciador de desarrollo y la necesidad de sujetos conscientes de sus intereses y de sus disputas con otros. Parece ser una paz del equilibrio, del orden y de la estabilidad que es alterada con las protestas, las movilizaciones y las presiones reivindicatorias ante el Estado, lo cual se instala como contrario al orden social definido y se justifica la agresión o eliminación hacia quienes lo promueven. Es quizás, otro momento de la conocida "limpieza social", que amplía su cobertura de los ladrones, los drogadictos, a líderes que promueven conciencia social

321 En: El Tiempo (12 oct 2003)

y organización comunitaria. En este sentido, la violencia en estos sectores puede ser interpretada como estrategia de disciplinamiento y control social funcional al statu quo y a los sectores dominantes de la sociedad.

Es una cultura que legitima al “otro”, al diverso, al contrario y al opositor como el enemigo. El “otro” bien sea el distinto física e ideológicamente, el extraño por no compartir la historia común y quien reside en otros sectores, estratos y condiciones socioeconómicas, políticas y culturales se configura como una amenaza personal y colectiva, lo cual parece justificar su eliminación bien sea física o simbólica.

Las dinámicas de conflicto que prevalecen en la Comuna 15 y se expresan en lo público y en lo público-político están permeadas por una cultura de la negación del otro, por la intolerancia, la xenofobia, el individualismo y el afán de lucro, elementos estos que no son exclusivos de los actores armados, sino que hacen parte de las lógicas relacionales de los ciudadanos. Estos rasgos permiten hablar de la configuración de una cultura autoritaria en la que se legitima el ejercicio del poder y la subordinación del más débil y desde donde se validan el uso de la fuerza y la coacción física como factores de dominación social³²².

Esta cultura autoritaria se reproduce en los espacios de socialización como la familia y la escuela; desde ellos la comunidad explica las causas de la inseguridad y la violencia en los barrios. En la familia se resaltan la descomposición, la violencia, el problema de ingresos y las agresiones sexuales. Desde la escuela, el difícil acceso al sistema educativo y las posibilidades que ofrece de mejorar condiciones de vida en la población.

- **Explicaciones a la inseguridad y la violencia**

En el análisis del discurso de la comunidad educativa entrevistada y participante de los talleres para la investigación, se pueden inferir cuatro explicaciones de la violencia y la inseguridad en estos

322 RENGIFO CASTILLO, Carmen y OSPINA ESCOBAR, Angélica., Op. cit.

territorios propiciada especialmente por jóvenes y personas adultas que se vinculan a milicias, guerrillas, paramilitares, bandas o pandillas. Desde unas posiciones se justifican y respaldan las acciones violentas de la población, ya que la violencia estructural las reta a la sobrevivencia frente a la exclusión, la desigualdad y la estigmatización social. En estas personas parece predominar una visión estructuralista de la violencia, donde son las condiciones de desigualdad e injusticia las que propician los conflictos y sus expresiones violentas. Desde otras explicaciones se privilegia un referente cultural para entender la violencia, se asume que se hereda del narcotráfico y que se legitima socialmente con valores articulados a problemas familiares que expulsan a la calle a los / as jóvenes. Desde esta última posición, la violencia no es justificada, y se deben entablar medidas para evitarla desde el cambio de comportamiento y la comunicación en las relaciones sociales. Finalmente, se presume que la opción por la violencia es una elección personal, que no está supeditada a la satisfacción de necesidades básicas para optar por delinquir.

La violencia como fuente de sobrevivencia. La insatisfacción de necesidades básicas por la extrema pobreza y el desempleo propicia la vulnerabilidad de jóvenes frente a grupos armados que prometen salarios o desde sus acciones delictivas proporcionan recursos para la manutención de la familia.

Es que estas organizaciones, los paramilitares, están pendientes del joven en acción del peso o que no ha podido satisfacer su alimentación o algunas necesidades muy básicas, entonces ofrecen plata. Entonces está de por medio el recurso económico, entonces esa necesidad de la plata hace que el joven de pronto sea más vulnerable para ser absorbido por las organizaciones, por cuestiones económicas... La situación económicas es lo más fundamental, tiene una incidencia grande en los jóvenes. Es tentador para los jóvenes inclusive para muchos que están sin empleo, para mujeres, niños, jóvenes, adultos para ser vinculados a estas organizaciones que están ahí, entonces ahí hay un problema grave para la comunidad y también para las instituciones y para el problema Distrital (40ab Entrevista Líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04).

Son muchos los/as jóvenes que deben decidir entre sobrevivir o estudiar. Los grupos armados son una posibilidad de emplearse. La violencia y el desempleo, factores determinantes en la calidad educativa. En muchos municipios del departamento de Antioquia algunos se vinculan a estas organizaciones para recibir un salario y los otros se dedican a trabajar para vivir, pues el estudio es un lujo que no les da plata³²³. “Es mucho lo que uno quiere hacer, pero no se puede. El mayor logro es terminar el bachillerato. No hay tampoco posibilidades de trabajo, me toca quedarme en la casa”³²⁴. “A mí que me maten pero estudiando”, dice un joven de once que quiere ser comunicador social... “Miedo de Dios solamente”, pero reconoce que por su casa, en la zona nororiental de la ciudad, “el diablo sube rezando”³²⁵. Son afirmaciones que establecen la relación de la desigualdad como causal de violencia.

La opción armada legal o ilegal es una de las aspiraciones mayores para jóvenes de estos sectores, la posibilidad de pagar servicio militar y de trabajar en vigilancia privada son los escenarios visibles para el desempeño futuro de hombres estudiantes. El peso de la sobrevivencia en estos jóvenes propicia la vinculación como informantes, carritos o actores directos de grupos armados. La tensión en jóvenes y adultos es permanente por la falta de oportunidades para generar ingresos y las ofertas desde las redes ilegales de droga, sexo y delictivo. En este contexto la educación formal parece ofrecer posibilidades, si se logra acceder a ella.

La violencia por la falta de oportunidades formativas y educativas para conseguir empleo es consecuencia de la desigualdad social. La formación técnica para el desempeño laboral es una responsabilidad

323 RIVERA OCHOA, María Cristina. La violencia y la pobreza acechan [en línea] <mailto:mariari@elcolombiano.com.co>

324 RIVERA OCHOA, María Cristina. Lo oficial no es lo peor, pero el sistema no se le presta [en línea] <mailto:mariari@elcolombiano.com.co>

325 RIVERA OCHOA, María Cristina. La violencia y la pobreza acechan Op.cit

que socialmente las comunidades depositan en la Institución Educativa. La posibilidad de un mejor futuro, “de ser alguien en la vida”, de “sacar adelante a la familia” transita por la escolarización, quizá más como representación que como fenómeno real, pues son cada vez más las personas con formación que no logran insertarse en el sistema económico. Estas comunidades lo saben pero aún así tienen sus esperanzas puestas en la movilidad social por medio del estudio. Esto coincide con la demanda que socialmente se hace al Estado para garantizar la educación y con los problemas de cobertura que presenta la comuna 13, ciudad Bolívar y la comuna 15 de Agua Blanca con la población juvenil que requiere la educación.

Desde esta lógica, la escuela tiene su responsabilidad en la generación de violencia social y política al no garantizar la formación pertinente y propiciar la cultura del respeto al diferente. Es la escuela como una puerta de reconocimiento y de ascenso social – económico que también es influenciada por fenómenos culturales de estas sociedades que se configuran en determinantes de sus prácticas como puede ser el narcotráfico.

La violencia como herencia del narcotráfico y la afectación cultural que propicia nuevos valores y formas fáciles de adquirir dinero. El fenómeno del narcotráfico y la cultura que instala en las comunidades explica desde algunas posturas, en especial en Medellín y Cali, el interés de jóvenes por pertenecer a las bandas, pandillas y demás grupos en pro de adquirir bienes y reconocimiento social. En Cali es muy probable que este aumento de la criminalidad esté asociado a la irrupción del narcotráfico en el periodo 1980, afirma uno de los líderes. El fenómeno del narcotráfico con la cantidad de dinero que moviliza y el personal que requiere en sus redes de producción, comercialización y consumo genera ciertas prácticas de consumo y ciertos valores culturales que se instalan en la sociedad y tienden a legitimar la violencia con tal de conservar el poder adquisitivo y el estatus adquirido.

La violencia por los problemas familiares, las condiciones de población desplazada, el maltrato intra familiar y la carencia de figuras de autoridad en las familias propicia que jóvenes trasciendan límites y accedan a prácticas delictivas. “Tiene que ver con la educación en la familia eso es como una matica si usted le echa buena agüita y la siembra y la quiere la consiente y también la endereza cuando trata de torcésele le da buenos frutos”, afirman madres de jóvenes estudiantes.

Qué te digo, ellos dicen que fueron problemas de la casa que los llevaron a eso problemas que no se pudieron solucionar, los echaron de la casa no les toco otro camino, siempre hubo una persona ahí mala que les dijo ven vamos a tal cosa hagamos esto, pero siempre con los consejos malos y eso fue lo que los llevo allá (6ab Entrevista Joven estudiante de la I. E. La Presentación 29-11-04).

Algunas familias asumen el rol de formar a niños/ as y jóvenes para actividades delictivas como las redes de tráfico de drogas, el turismo sexual o la delincuencia en los barrios. Pareciera hacer parte de la socialización y de estrategias de sobrevivencia de las familias que se han ocupado durante años del delito y lo transmiten en prácticas, valores y sentidos a los/ as hijos/ as.

Incluso en un taller de madres, una señora me dijo que tuviera mucho cuidado con lo que decía, ya que yo hablaba de forma muy desprevenida y la señora que estaba al pie de ella distribuye droga y su hijos y sobrinos traen droga al colegio, así que tenga cuidado con ella. Uno sabe que cuando uno está hablando en un taller de padres allí hay de todo, por eso uno tiene que saber cómo enviar la información ya que puede ser la salvación para que ellos actúen o se pueden convertir en un problema desde afuera.(...) Toda la familia de ellos tiene esa tradición y es su forma de supervivencia, el niño me contaba después que él robaba en la calle con los primos y que era campanero, el niño en ese momento estaba en sexto y me decía que el campanero es que el que tiene que estar echando ojo y avisar si viene alguien. Le pregunté que si esos primos eran por parte de la mamá o del papá y él me respondió: por parte de mi papá, le pregunte que sí la mamita sabía eso y me respondió que sí y que ella no decía nada de eso porque los hermanos de ella también roban (12B Entrevista directiva docente de la I. E. La Estancia 23-10-04).

Desde estos testimonios se podría inferir que en algunas familias las acciones ilegales son estrategias de sobrevivencia familiar que se constituye en un conocimiento a aprender y un valor a incentivar en las generaciones de sectores marginales.

La violencia como una opción personal no determinada por necesidades insatisfechas de la población sino por opciones individuales o influencia de pares. Se delinque como un pasatiempo, como una manera de emplear el tiempo y de adquirir recursos para el acceso a los nuevos bienes que el mercado ofrece, no por sobrevivir. Se argumenta desde esta visión que dos personas en igualdad de condiciones socioeconómicas excluyentes no deciden por las armas y la delincuencia necesariamente, concluyendo que es una elección personal

¿Por qué hay muchachos que tienen su comida y su techo y salen a hacer daño afuera? Porque es su opción, son opciones personales. No, es que todo el mundo piensa diferente, eso sí es de ahí. Unos porque les gusta y dicen que bacano, otros que las amistades, porque las amistades también repercuten mucho y los llevan pa' un lado pa' el otro y a la final todos dos terminan igual. Y yo pues porque no, pa' que yo no tengo necesidad de eso así en mi familia hay veces no haya plata y no haya el modo para uno sobrevivir pero no hay necesidad, uno sabe vivir su vida bien, pues hasta ahora como yo lo hago me ha parecido bacano y no he tenido problemas y así hay muchos que andan conmigo y mantenemos así. (46b Entrevista joven personero estudiantil de la Presentación 11-11-04).

En esta posición se responsabiliza al sujeto de su actuación independientemente de las condiciones que propicia el delinquir, desde esta visión se justifican prácticas sociales como “la limpieza social” en aras de conservar un orden establecido.

- **Las “marcas” por ser de estos territorios: la estigmatización**

Tener la residencia en la comuna 13, la comuna 15 de Agua Blanca o la localidad de Ciudad Bolívar parece connotar el hacerse acreedor al estigma que históricamente se ha gestado sobre esta población y que opera tanto interna como externamente, como lo reconocía uno de los jóvenes entrevistados: “nosotros somos estigmatizados

pero también estigmatizamos". Las condiciones de exclusión y marginalidad, de violencia y agresividad propician la adopción de etiquetas o formas de marcas a los pobladores que les dificulta el acceso a otros territorios y la oportunidades de desarrollo social, personal y económico. Se asume la estigmatización como una actitud negativa hacia un grupo social que determina modos de relación desigual e inequitativo. En la estigmatización están implicados los prejuicios o evaluaciones negativas de las personas, los estereotipos o el conjunto de creencias acerca de los atributos asignados a un grupo y la discriminación como la conducta o falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo en cuestión³²⁶.

La investigación de la Plataforma de Jóvenes y conflicto urbano de Cali señala un aspecto que causa mayor preocupación entre jóvenes y adultos es que el estigma y la criminalización que se ha tejido en torno al joven de estos sectores marginados se erige como factor de riesgo para la integridad física de la población juvenil en su conjunto, pero quizás con mayor énfasis entre la población masculina. Esta estigmatización visualiza al joven como peligroso, violento y delincuente, y anula diferencias situacionales entre aquellos que están involucrados en dinámicas de delincuencia y conflicto violento, y los que no lo están, de suerte que los mecanismos de exclusión y eliminación a través de los cuales se concreta el estigma se aplican de manera generalizada sobre toda la población juvenil que habita en los barrios y asentamiento de la Comuna 15. En Medellín, se expande la percepción de los/as jóvenes de la comuna 13 como milicianos en tanto pertenecen o apoyan su actuación en la ciudad. En el caso de Ciudad Bolívar también predomina la imagen del joven guerrillero y pandillero que es amenaza al orden social. Este estigma dificulta el acceso a un trabajo en otro sector de la ciudad y estimula

326 MORALES, Francisco, OLZA, Miguel. Psicología social y trabajo social. España : Mac GrawHill. 1998. p. 179



la generación de labores que consolidan la cultura autoritaria y respaldan la opción armada e ilegal.

Vea por ejemplo, lo que pase aquí es como se dice acá hay muchos muertos y a fuera nos hacen ver como los más criminales de toda la zona y entonces por uno pagamos todos. Nosotros no podemos salir hacia allá a buscar empleo, porque nos están señalando que somos de acá del barrio, de acá son asesinos entonces eso nos enmarca a todos. (46b Entrevista Joven personero de La Presentación 11-11-04).

Si usted de pronto se va y lleva una hoja de vida por ejemplo y se dan cuenta que usted viene del Distrito de Agua Blanca a usted no lo aceptan, ¿por qué?, porque usted tiene que vivir en un barrio como más alto para poder obtener su trabajo. Si usted se da cuenta que nosotros vivimos en el Distrito de Agua Blanca pues somos rechazados, mejor dicho en la totalidad. Ahora por ejemplo, yo vivo es cerquita de la Invasión, de todas maneras eso es supremamente peligroso, la inseguridad es demasiado, demasiado, nosotros estamos muy aburridos por eso. (49 Taller de contexto I. E. la Presentación 8-11-04).

Similar a la autogestión de las viviendas y los equipamientos urbanos, la comunidad empieza a establecer estrategias para el empleo remunerado de estos jóvenes, para ello se reconoce su conocimiento del barrio y se apoya en ellos para el respaldo de la seguridad, la convivencia y la tranquilidad de los sectores. Una de las líderes entrevistadas lo exalta como un logro:

Ahora estamos con la cuestión de seguridad porque hay mucha inseguridad, aquí por ejemplo, en el sector incluso tenemos dos muchachos que eran pues tremendos. Entonces los hemos cogido tratando de ayudarlos de apoyarlos porque pues como ellos mismos me decían: Doña Fani que hacemos nosotros si a nosotros nadie nos da empleo. Nosotros estamos marcados de por vida porque ya hemos caído a la cárcel, ya nosotros nadie nos va a dar un empleo ni nada, pero nosotros no queremos seguir en lo que estamos. Entonces nosotros les dijimos bueno, entonces vamos a organizar con la comunidad de acá del sector y se van a encargar de la vigilancia del sector todos vamos a hacer un aporte a ver. Pero si mientras tocaba ahí lo bajaban y es que estamos rodeados, estamos aquí con Brisas de las Palmas que ustedes saben que tienen de todo, ahí hay de todo... Pues yo he estado hablando con ellos, pues estamos ahora con la cuestión de la vigilancia que al menos se entretienen y no tienen tiempo de ir a hacer nada, aun cuando no sé, usted sabe que

eso es como el que está en casa y después de que sale no sabemos qué pasa, pero ellos están aquí desde las seis de la mañana hasta las once de la noche están volteando, están pendientes de que no se entren para acá. Ya al menos estamos más tranquilos este sector (1ab Entrevista líder comunitaria y madre de estudiante de la I. E. La Presentación 11-11-04).

Estas redes de vigilancia de jóvenes en los barrios favorecen a los mismos jóvenes porque les programa su tiempo y les asegura unos ingresos; de otro lado beneficia a la comunidad porque le proporciona tranquilidad. Sin embargo, estas prácticas corresponden a formas de justicia privada que se legitiman en la comunidad, como sucedió con las milicias urbanas y que tienden a fortalecer la cultura autoritaria en las comunidades y a desprestigiar al Estado en su labor de garante de la seguridad. "Sigue el incremento de la violencia, es como decir en las invasiones roban mucho y la policía en vez de hacer algo más los apoya, porque ellos roban y a los 8 días viene la policía que les mandan a hacer bazares, fiestas, que para una buena convivencia y en vez de detenerlos dejan que incrementen los abusos en el sector". (49 Taller de contexto de La Presentación 8-11-04).

Los docentes resaltan cómo estas redes de seguridad se encargan de cuidar la escuela de robos y protegen a jóvenes para que no se vinculen a la delincuencia como ellos lo hicieron, aun con la esperanza de que un día nadie tenga que cuidar a nadie porque las condiciones de seguridad y convivencia ciudadana en los barrios son de respeto a los derechos humanos:

crean brigadas de vigilancia, he visto jóvenes que pagan entre sí y cuidan la escuela, nos cuidan mejor dicho de que en caso tal no se llegaran a meter con los jóvenes o con los maestros de acá... La red de vigilancia son jóvenes ya mucho mayores que no tuvieron la posibilidad de terminar una escuela porque no tenían las garantías, y que no quieren que los que están acá se dejen llevar de emociones y haya encuentros con pandillas... Los jóvenes que ya incluso no estudian. Lo escogieron como un trabajo, la comunidad les paga, ellos periódicamente están rotando por el barrio y por la escuela sobre todo en las horas de entrada y salida, eso es lo que uno ve, ya de ahí para allá que cuánto cobran y todo eso... Ellos le dicen a uno: no hagan eso, mirá, ellos afuerita hacen su labor, hacen su labor en el momento arman... Porque en caso de verlo desarmado ellos lo

desarmarían porque ellos no quieren que de pronto caminen por los caminos que a ellos les ha tocado, porque ellos conocen el ambiente duro que les tocó y no quieren que los muchachos, los niños sigan ese mismo camino, sino que se mejore la imagen del barrio, que algún día no tenga nadie que cuidar a nadie. (43a Entrevista Docente de la I. E. La Presentación 1-12-04).

De otro lado, respecto a la identidad de jóvenes se gesta en sus relaciones de similitud y diferenciación con los otros. En general la población adulta los describe desde la carencia y desde la falta más que desde las posibilidades y los avances personales que tienen. Esta diferenciación entre los propios jóvenes lleva a definir “Los otros de afuera y los otros entre nosotros”. La diferencia desde el discurso de líderes y jóvenes se marca en dos sentidos: de un lado quienes tienen mayor poder adquisitivo y residen en otros sectores de la ciudad:

Lo mejor es estar con los de uno, que con los de afuera. Los de afuera son los ricos, esa gente de por allá, gente que no valora los que somos de acá, esos son los de afuera. Para uno ¿no?... Son iguales a uno, solamente que ellos se caracterizan porque se las dan de diferentes: por el modo de vestir de ellos, el modo de hablar, el modo de ser de ellos, como se dice muy recatados. En cambio acá somos libres de expresar lo que queremos y de vestir como queramos. Eso es lo que nos diferencia de esta gente. **Los de afuera deben tener una imagen fea de nosotros...** Porque como se dice, pa' ellos los pelaos del distrito son lo peor, que ahí en Colombia tienen una imagen muy fea de los pelaos del distrito. (46b Entrevista joven personero de La Presentación 11-11-04).

En otro sentido, más internamente como factor de identidad, están las clasificaciones propias en la comuna, el distrito o la localidad según el lugar de residencia, la formación de la familia y las condiciones laborales. La lógica de marginados que opera en el mapa mundo y en las ciudades de identificar el sur con la población excluida, se conserva en estos barrios al referenciar la población de la periferia y de sectores de invasión como más excluida entre los excluidos. Cada uno de los territorios analizados tiene el barrio o el lugar donde sitúa la población más deprimida social y económicamente y la asocia a la violencia y la peligrosidad del sector... En 1, 2 y 3 están divididos entre los que viven acá en la parte

llana, los que viven aquí en las casas de ladrillo, de cemento los más acomodaditos pero hay otros que viven aquí en la loma que ya tiene menos comodidades y están los otros que viven allá en las casas de lata y de cartón sin servicios (34AB Entrevista coordinadora de la I. E. La Estancia – San Isidro Labrador 22-10-04).

La variedad de personas que habitan los barrios en Ciudad Bolívar cercanos al colegio, en especial la Estancia, corresponde a quienes descienden de estratos que bien pueden tener su formación profesional y trabajos formales, como también quienes viven en límites con Altos de Cazucá en condiciones de marginalidad y miseria. En la comuna 15 del Distrito de Agua Blanca, esta la misma referencia: la población situada en la parte cercana a la autopista, a las instituciones estatales y al desarrollo económico es la más favorecida y la que está en mejores condiciones. En la comuna 13, son las condiciones de planificación urbana las que establecen la diferencia: mientras el barrio el Salado lugar de la sede 2 de la Instituciones educativa es sector de invasión, con población desplazada, el barrio Eduardo Santos cuenta con 2 urbanizaciones que contribuyen al desarrollo urbanístico del sector y donde residen docentes y profesionales de la ciudad. En Bogotá se plantea esta diferenciación:

Hay una mezcla por decirlo de alguna manera de estratos en el barrio la Estancia, también hay personas que son profesionales, más porque vienen los padres de un desplazamiento forzado del estrato 4 al estrato 3 y del 3 al 2. Muchos de ellos porque tenían una forma de vida diferente a la población originaria del sector y han crecido urbanizaciones con buenos sistemas de comunicaciones y de servicios, lo que hace que las personas recurran a esta institución como única en cierto perímetro de la localidad. Pero también por estar en la zona de Ciudad Bolívar y lindando con Cazucá viene el otro tipo de población, desplazada, población con conflictos familiares enormes, conflictos económicos, problemas de embarazo no deseado, problemas de drogadicción. Es un encuentro de contextos básicamente, no es lo mismo sentarse a dialogar con un estudiante de Cazucá o sentarse a dialogar con el hijo del ingeniero que vive en los barrios organizados alrededor de la Instancia (42ab Entrevista docente de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 23-10-04).

Una conversación entre jóvenes de Bogotá sobre sus pares de La Loma –sector más marginal- y su incidencia en la dinámica institucional evidencia representaciones colectivas de esta población:

- Pedro: Hay gente que es viciosa y estudia acá va y se relaciona con la gente de La Loma ya que allá es donde hay gente con esa clase de problemas
- Sara: Yo digo que la delincuencia no está solo en La Loma, yo vivo allá y creo que la delincuencia la hay en toda parte.
- Pedro: los jóvenes de allá no tienen interés en el estudio ya que la mamá les pega...
- Camilo: No toda la gente que vive allá es delincuente común porque no toda la gente es igual, allá es donde llega la gente desplazada y se refugia, no encuentran un lugar plano para vivir por eso es que se genera la pobreza que es la causa de la delincuencia...
- Pedro: Las familias desplazadas son más violentas porque el cambio de sitio los lleva a extrañar comodidades que tenían en otros lugares y por eso empiezan a conseguirla de nuevo por otros medios (15b Entrevista jóvenes estudiantes de la I. E. La Estancia San Isidro Labrador 14-11-04).

Esta conversación da cuenta de la estigmatización de la población por ser desplazada, por las condiciones de pobreza, la violencia familiar y las expresiones de delincuencia y por su indiferencia frente al estudio. Los jóvenes y las jóvenes cuestionan que se generalicen las condiciones y comportamientos de los sectores donde residen pero ellos/ as operan de la misma manera con quienes consideran diferentes así convivan en los mismos territorios por su forma de vestir, hablar o comportarse:

¿Qué imagen tengo yo del barrio? Desafortunadamente a raíz de las invasiones que nos han venido al sector, han dañado mi integridad. Un barrio muy tranquilo aunque como todo barrio hay sectores muy duros pero este barrio con las colonias se nos dañó, se nos dañó horrible... hace tiempo, siete u ocho años me parece a mí. Entonces dañaron mucho y de todos modos fueron personas que estaban viviendo alrededor de los caños, había un lote y había que reubicarlos entonces eso para el sector y para la comunidad eso ha afectado mucho. Aunque no todos son malos, porque hay personas muy buena

gente que viven allá (43b Entrevista madre de estudiante de la I. E. La Presentación 12-11-04).

De pronto uno de los problemas que la gente de acá lo ve así es lo de la invasión, dicen que los problemas están saliendo a raíz de las invasiones entonces eso es un punto de vista de la gente; que las invasiones nos traen los problemas al barrio porque ya hay mucho más robo, ya más desempleo y todo eso. Pero eso es a través de que la gente viene desplazada de otro lado, eso es a raíz de eso entonces no puede estar rechazando la gente y diciéndole que porque vive en una invasión es ladrón, porque hay mucha gente que no lo es. (46b Entrevista joven personero estudiantil de La Presentación 11-11-04).

Las contradicciones de estos pobladores que estigmatizan a quienes recién invaden los sectores y tienen procedencia de desplazados por la violencia, cuando en la fundación de estos barrios fue justamente esa misma población quien conquistó el espacio urbano. Quizás es que con las nuevas familias los recursos escasean, los servicios públicos, de educación y salud se ven limitados en mayor magnitud.

Lo que equivale a la Loma en Ciudad Bolívar es la Colonia Nariñense en el Distrito de Agua Blanca. Se tiende a resaltar las bondades del barrio donde reside la institución Educativa y donde tiene su residencia cada persona, destacando que son los barrios aledaños los peligrosos, los que generan delincuencia y afean los sectores. Pareciera que esa misma lógica del otro, del extraño, que se aplica a la ciudad, opera internamente desde chivos expiatorios, desde los cuales se representa socialmente la imagen del enemigo o el peligro.

Agua Blanca, eso es peligroso por allá, yo no conozco. Pues hay guerrilla hay paras. Es un asentamiento. Hay de todo en la Colonia Nariñense que ustedes saben que también es lo peor que tenemos, está el Retiro que ni para qué hablar, está la Comuna 15 con el Vergel. Entonces nosotros en los comuneros estamos así encerrados, tenemos una encerrona tenaz el barrio en sí no es tan, pero estamos en un medio que nos arropa desplazados de todo, por todos los lados entonces hay que estar uno pendiente de las cosas a pesar que ellos lo conocen a uno y uno trata pues de hablar con ellos y todo pero no crea es muy duro... Antes cuando recién llegamos



parecíamos que estábamos como en unas finquitas por allá lejísimos pero con toda la libertad del caso pero ahora diga usted hace que hace unos cinco años para acá que... ah entonces esa es una **marca muy tenaz están dividiendo a Cali y eso es lo que más nos ha dolido a nosotros** (1AB Entrevista líder comunitaria y madre de estudiante de La Presentación 11-11-04).

Las marcas externas que dividen la Ciudad, entre Cali y la otra ciudad conformada por el distrito de Agua Blanca, pero también la lectura de encerrona que sufre el barrio como el lugar donde reside la sede 1 de la Institución Educativa da cuenta de la reproducción de lógicas de exclusión y de estigmatización frente a las que la escuela puede hacer su aporte en el plano de la cultura, pero a las que no escapa al estigma en tanto organización social del sector.

- **La escuela entre el estigma y la oportunidad**

Las condiciones de seguridad y convivencia de estos sectores y la generalización de la estigmatización de sus pobladores afecta la dinámica escolar, las prácticas educativas y las relaciones con la comunidad de las Instituciones Educativas. Aunque la institucionalidad y la posibilidad de la educación propicien un estatus social y, la infraestructura se imponga física y socialmente desde su morfología en los barrios, la comunidad educativa no escapa a la estigmatización generalizada. Estigmatización de Agua Blanca como lo malo y ladrón. Aun con quienes están en procesos educativo “eso que uno está en educación” Nosotros los de Agua Blanca somos excluidos, pero también somos excluyentes. Se excluye por la cercanía de diversos estratos como los de Simón Bolívar que excluyen a los otros, y los del colegio a su vez excluyen a los de Simón Bolívar. (Ta 49 Taller de contexto en Institución Educativa La Presentación 8-11-04).

La presencia y la actuación de actores armados ilegales y legales en estos territorios afecta la dinámica de las instituciones educativas, bien sea por la dificultad de acceder a la institución o porque estos actores se involucran directamente con la comunidad educativa desde amenazas, homicidios, redes de comercialización de

alucinógenos y de turismo sexual con población estudiantil y en espacios propios de la escuela.

El tráfico de armas y de drogas y la explotación sexual que han colado a los salones de clase y a los patios escolares alarman a la comunidad educativa"... según Abel Rodríguez "tenemos la obligación de proteger y cuidar a nuestros niños, no solo de impartir conocimientos y evaluar. El tema de las drogas, armas y explotación sexual nos aflige y nos invita a la acción. El sistema educativo no puede seguir metiendo la cabeza en la arena como si nada estuviera sucediendo" En el primer semestre del año, 4.450 jóvenes protagonizan delitos en la ciudad. "las pandillas y el abuso sexual se han convertido en uno de los dolores de cabeza de directivos y docentes" ³²⁷.

En el Concejo de Bogotá se prende la alarma por inseguridad y violencia en colegios, por el incremento de niños y niñas agresores, infractores y victimarios en el escenario escolar, donde el porte de armas es cada vez más común en colegios. En el 2003, 7 mil menores estuvieron implicados en delitos cometidos en Bogotá, los más significativos fueron hurto, tráfico de estupefacientes, lesiones personales, porte ilegal de armas e incluso homicidio. En el primer semestre del 2004, 4.550 menores según el centro de investigaciones criminológicas de policía de Bogotá fueron actores de actividades delincuenciales en las diversas localidades. El campanazo es por el asedio a estudiantes de pandillas, consumo y tráfico de drogas, alcoholismo, abuso sexual y porte de armas de fuego. Según el informe de la Personería, en la mitad de colegios públicos y casi en uno de cada cuatro privados hay problemas de alcoholismo. En la mitad de los públicos y en cada uno de diez privados hay problemas de pandillismo juvenil. Y en más de una cuarta parte de los públicos y en una pequeña fracción de los privados se registran problemas de abuso sexual. Un estudio del "Observatorio Prevenir", sobre delincuencia y violencia en colegios, muestra que el 57% de 750 estudiantes - entre 13 y 18 años- en colegios públicos y privados dijo haber participado en un acto delictivo en el interior o en los

327 Alarma por abuso sexual, armas y drogas. En: El Tiempo (11/8/2004); p. 1-13

alrededores del colegio. En venta y compra de droga 85%, en hurto 25%, en falsificación 27%, en compra y venta de armas 7%, en abuso sexual 2%, en sicariato 2% y en prostitución 1%. De los colegios distritales ubicados en las localidades donde los menores son más vulnerables al delito están Engativá, Suba y Ciudad Bolívar³²⁸.

En Cali, la alarma por los enfrentamientos entre instituciones educativas privadas alerta que la violencia escolar no es solo en sectores populares, que los jóvenes recurren a estos medios para resolver sus situaciones de confrontación con otros. El tema de la violencia juvenil ya no es de estratos bajos, sino de todos los sectores. “Estamos ante una generación que vive los efectos del narcotráfico. Hoy se piensa que valemos por lo que tenemos y no por lo que somos o sabemos. Esto ha generado altos niveles de agresividad e intolerancia”, expresó el Alcalde que propone que firmen un pacto de no agresión³²⁹. Los medios de comunicación como El País, así reportan el suceso

El enfrentamiento el viernes pasado entre 150 estudiantes de los colegios Villegas y Pío XII, armados de bates, chacos y chuzos, en una cancha del sur de la ciudad, volvió a prender las alarmas. Esta mal entendida rivalidad entre los estudiantes de planteles educativos, que fue denunciada por El País el pasado 16 de enero, hoy toca a instituciones que hasta entonces se mantenían al margen de esta problemática. Así lo expuso ayer la rectora del colegio Villegas, Marta Villegas, quien afirmó que es la primera vez que el nombre del plantel se ve involucrado en estos conflictos. Pero más allá de ello, señaló que la situación también tiene preocupados a otros establecimientos educativos. Denunció que detrás de los enfrentamientos hay adultos que instan a las peleas y apuestan por ello... 59 estudiantes fueron retenidos durante los enfrentamientos entre los colegios Villegas y Pío XII, en el que se vieron involucrados los planteles Lacordaire y Alejandría. El docente agregó que el Estado debe intervenir con rapidez en la formulación de soluciones. “Estamos más preocupados por los presupuestos, por el mío, que por el futuro de esta ciudad que son los jóvenes”, sostuvo Tenorio... “Eran más de

328 Menores, asediados por delincuencia. En: El Tiempo (29/7/2004); p.1-21

329 Violencia Últimátum del Alcalde a colegios- <http://elpais-cali.terra.com.co> Cali - Colombia - 8 de febrero de 2005

100 jóvenes que armados de piedras y palos se enfrentan por la noche a lo largo de la carrera 15. Es insólito que niños que estudian en estos planteles lleguen a estos extremos, qué ejemplo está viendo nuestro juventud” dicen comerciante de la zona... Los personeros estudiantiles de ambas instituciones, los rectores y la policía se reunieron para acordar que no continuarán los enfrentamientos³³⁰.

Respecto a las instituciones educativas de la comuna 13 de Medellín, además de sus conflictividades internas son afectadas por los constantes enfrentamientos entre grupos legales e ilegales en la zona. La prensa escrita registra los hechos en el 2003 y las implicaciones en la infraestructura, la deserción, el desplazamiento, los traslados docentes y el temor y la zozobra de la comunidad de la sede 2 de la Institución Educativa Eduardo Santos

Al ver las instalaciones remozadas del colegio Pedro J. Gómez, en la comuna 13, ya libres de los boquetes, vidrios rotos y orificios de bala que dejaron los enfrentamientos de hace un año, nadie pensaría que allí se libró una guerra. Debido a la situación de violencia, 27 maestros que laboraban allí en el 2002 pidieron traslado. Además, por amenazas de grupos al margen de la ley, 2 docentes que enseñaban en la comuna 13 debieron abandonarla en octubre y noviembre del año pasado, según datos de la Asociación de Institutores de Antioquia (Adida). De esa zona hubo cinco instituciones con situación de desplazamiento: El Refugio del Niño, los colegios San Javier, La Independencia, Pedro J. Gómez y Eduardo Santos. Según una fuente de Adida, a pesar de que se implementó un calendario especial con trabajo desescolarizado para garantizar la promoción, esta se redujo el año pasado en alrededor del 40 por ciento con relación a la matrícula inicial. Este año los cupos aumentaron. Liliana Pérez, profesora del colegio Eduardo Santos, dice que si bien al comienzo recibieron atención psicológica grupal con ayuda de la Secretaría de Educación, ésta fue suspendida este año. “Era una opción en vez de venir a clase, pero cuando el conflicto acabó ya no hubo más. A los niños los atienden psicólogos de Comfenalco, en grupos de 20 ó 30 y también con talleres de danza y otras actividades, pero no a todos los estudiantes. El municipio envió buses para llevarlos a parques, pero tampoco podían ir todos», afirma³³¹.

330 Ibid.,

331 Educación / colegios han recibido mejoras, pero la situación de niños y maestros es dura (III). En: El Tiempo (oct. 13 2003)

La dificultad para movilizarse por los barrios, para llegar a la institución educativa Eduardo Santos y el riesgo a perder la vida en los enfrentamientos intensificados para finales del 2001, genera la suspensión de actividades académicas por algunos meses; la deserción de jóvenes estudiantes en un 40% aproximadamente a mediados del 2002; la estigmatización de la Institución por ser una zona de mayor dominio de paramilitares contrario al barrio El Salado donde está situada la Institución Pedro J., y la solicitud de traslado de algunos docentes que no soportan las situaciones tensas que a diario se viven en la comuna, el temor y el miedo permanente de la comunidad educativa.

Los / as directivos/ s de seis Instituciones Educativas de la comuna 13 con el jefe de núcleo se reúnen a discutir la situación e inventar mecanismos para la movilidad de las personas, se apoyan en las comunidades para justificar la necesidad de tener las Instituciones Educativas abiertas, públicas y funcionando para garantizar el derecho a la educación de niños/ as y jóvenes. También, las condiciones posibilitan el acercamiento entre docentes y jóvenes estudiantes, conocer más a profundidad sus historias y sus condiciones de vida familiar y social. La alerta permanente frente a los sucesos y el tránsito de personas por los barrios lleva a que docentes agudicen la mirada e identifiquen comportamientos y actitudes en jóvenes especialmente que dan cuenta de problemáticas en el aprendizaje y en la convivencia. Una de las opciones para no desescolarizar pero para tampoco poner en riesgo la vida de jóvenes –pese a que algunos jóvenes afirman: “que me maten pero estudiando”-, fue el trabajo por guías o módulos diseñadas por equipos de docentes con asesoría de Secretaría de Educación de Antioquia para reforzar el trabajo académico y complementarlo con salidas pedagógicas. Se trabaja con estas herramientas más o menos 6 meses. También la protección frente al conflicto armado se constituye en tema de trabajo en la escuela al definir colectivamente los procedimientos a seguir en caso de enfrentamiento y contar con carteleras informativas que lo precisan.

“La calidad de la educación también se asocia con la violencia y la pobreza”, comenta el profesor de Filosofía del Liceo y las cifras lo respaldan pues, por temor al conflicto armado, 350 estudiantes abandonaron las clases en la comuna 13 al Occidente de la ciudad, mientras que 13 de cada 100 personas pertenecientes al 30% más pobre de la población de Medellín no tienen ninguna escolaridad y 29 de cada 100 tienen la secundaria incompleta... El profesor recuerda que en el Liceo, cerca de un 30% del estudiantado nocturno también desertó por problemas de violencia y otros jóvenes trabajan mientras estudian. “Hay muchos que vienen sólo un ratito”. Esos son los que retan el orden público y los que le sacan tiempo al deber³³².

El incremento de la deserción escolar por las condiciones de pobreza pero también por el conflicto armado es notorio en el departamento de Antioquia donde la tasa de deserción en los tres niveles educativos es del 7.5%, en comparación con un 6,7% que abandona las aulas en el país. Y ha descendido la escolarización, “esta disminución se da debido a los problemas de violencia y orden público que obligaron a los alumnos y familias a desplazarse a otros lugares”, dice José Fernando Montoya, Secretario de Educación departamental³³³. Otros se salen porque deben trabajar y los que estudian y trabajan obtienen 13 puntos menos en el ICFES que los que no lo hacen³³⁴.

En Cali también los/ as jóvenes estudiantes reconocen el temor de la familia frente a las condiciones de inseguridad, teniendo como consecuencia en algunas ocasiones el retiro de la Institución. “Por ejemplo yo estudiaba antes en el V y yo llegué allá tranquilo. Me sacaron de estudiar de allá fue porque a un compañero mío lo mataron y era amigo mío, pero el man tenía sus vicios y al pelao lo mataron otros compañeros de ellos están por allá”. Aunque parece ser que los/ as jóvenes aprenden a sortear la convivencia en los barrios y las relaciones entre pares, para las familias existe mayor temor por la integridad física de jóvenes y optan por retirarlos de la Institución y cambiar de residencia en algunos casos. Por ejemplo,

332 RIVERA OCHOA. La violencia y la pobreza acechan, Op. cit.

333 Ibíd.

334 Ibíd.

la claridad que tienen los jóvenes de los límites territoriales creados por las pandillas pero a su vez de las estrategias que ellos/ as emplean se enuncian a continuación:

Porque vea por ejemplo en algunos barrios uno no puede pasar de un lado al otro y por ejemplo uno tiene sus amigos en el otro lado en el mismo barrio, solamente que ellos lo dividen en zonas, ellos dividen su territorio dicen que de allá son ellos y estos otros de acá, entonces la gente que vive acá si va a pasar para allá... y cuando pasa siente es que tiene problemas con esa gente o le disparan o algo entonces eso afecta mucho. No es porque uno se busque los problemas sino que hay veces que ellos mismos se marcan su zona las pandillas y lo afectan a uno bastante. Yo digo que hay que saber vivir, por ejemplo aquí hay mucha pandillas, lo que es aquí en el distrito y yo por donde me meta y donde esté los manes van a salir bueno que ve, vos sos de tal lado; pues yo vivo allá pero yo no tengo problemas con ustedes. Y yo por donde sea me meto y donde es tengo amistad y no tengo problemas con nadie. Hasta el sol de hoy aunque no falta el día pero aún no ha llegado. (46b Entrevista joven personero de la I. E. La Presentación 11-11-04).

Quizás, las relaciones de amistades entre jóvenes logran superar esos límites físicos y simbólicos establecidos sobre el territorio por parte de grupos de delincuencia organizada.

La situación de docentes en estas condiciones no es mejor. Algunos se resisten a laborar en las consideradas zonas rojas. Por ejemplo en el 2004 en Colombia hay parálisis porque 120 maestros/ as se niegan a desplazarse a zonas rurales donde fueron asignados bajo el argumento de que han sido señalados como objetivo militar de guerrillas y paras³³⁵. La ley dice que solo dictan clases normalistas o licenciados, sin embargo en 6 departamentos no hubo más opción que maestros bachilleres. Después de 4 meses de atraso se inician las clases por falta de profesores/ as que aceptaran ir a zonas rojas en Putumayo, Casanare, Norte de Santander, Chocó, Vichada y Meta. "Miles de niños estaban sin profesor. Sumado a esto no se encontraban ni normalistas, ni licenciados que estuvieran dispuestos a trabajar en pueblos que quedan a 8 horas de Puerto Asís y que

335 7 mil niños a punto de perder el año. En: El Tiempo (27/7/2004); p.1-3

tienen fuerte presencia de los grupos armados y donde más de un profesor ha sido amenazado”³³⁶. En las ciudades sucede lo mismo, en especial cuando los nombramientos son para las consideradas zonas rojas como el distrito de Agua Blanca. Las reacciones de un docente cuando es trasladado al colegio la Presentación por cobertura pues fue impactante, al principio no quería aceptar el traslado, por la marca que tiene el sector, el distrito de Agua Blanca y más el barrio Comunero, pero a los pocos días fue cambiando mi idea y me di cuenta que podía hacer un trabajo bonito... *La marca que tiene es La inseguridad, la pobreza, pero ante todo la inseguridad, la maldad..* (47ab Entrevista docente de La Presentación 12-11-04).

En el Distrito los líderes consideran que la actitud de estos docentes es de despreciar la Institución por el temor que les producen las condiciones de inseguridad de barrios: *La relación con inseguridad y estigmatización se referencia hace unos 5 años en adelante porque los profesores empezaron con la misma cosa que esto tan horrible que ellos venían a trabajar aquí pero que tenían que darles seguridad porque de pronto les robaban. Empezaron a menospreciar el colegio pues se la montaron también, mucha cosas se perdieron pero no se las robaron robadas, sino que los profesores se le enredaban* (1 AB Entrevista Líder comunitaria y madre de estudiante de La Presentación 11-11-04).

La amenaza y hurto a docentes por parte de pandillas y grupos armados tiene sus particularidades en las distintas ciudades. Por ejemplo, en Medellín los docentes afirman “Aunque tenemos manual de convivencia a los muchachos se les socializa y se les hace ver que es un instrumento para la vivencia pacífica, nos enfrentamos a una serie de amenazas telefónicas” que ocasionan el abandono de rectores y la partida de docentes. Aunque no hay claridad total de las causas se “dan a entender que quiere que se baje el nivel académico

336 CARABELLO, Andrés, JEREZ, Ángela Constanza. Bachilleres salvan la patria” (Egresados de secundaria los únicos que van a colegios de zonas rojas). En: El Tiempo (13/03/2004); p. 1- 6

y el muchacho gane el año por ganar.”“En la Secretaría piden que se hable con la comunidad y eso hemos hecho. En la Fiscalía dicen que no pueden hacer nada, porque no hay ningún hecho concreto. Nos dejan solos, cuando somos educadores y no investigadores judiciales”³³⁷, es el cuestionamiento desde docentes y directivas docentes.

Así mismos, en Cali las amenazas a docentes y las agresiones físicas por parte de pandillas propician la crisis en las instituciones que además se debaten con los conflictos interpersonales y pedagógicos que enrarecen las situaciones de vulnerabilidad:

En Cali la agresión a docentes por parte de jóvenes ocasiona que los maestros decidieron no regresar a dictar clases en la unidad docente Jesús Villafañe. Pero este no fue el único hecho que llevó a paralizar las clases para 450 estudiantes de bachillerato. El jueves alguien dejó un anónimo, en máquina de escribir, sobre un sanitario del colegio. Ese papel silenció la asamblea de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes, que fue citada para buscar una conciliación. El anónimo no solo reclamaba el cambio de profesores, sino de dos vigilantes, una secretaria y una enfermera. La reunión terminó sin un acuerdo. La Secretaría de Educación Municipal estudiaba ayer una solución porque 13 docentes se resisten a regresar a la jornada de la tarde, que es para secundaria. Las amenazas fueron atribuidas inicialmente a pandillas juveniles que circulan en los barrios del oriente, pero varios funcionarios creen que lo que se vive es un asunto interno. A mediados del año pasado el colegio vivió una controversia cuando no se les dio cupo a varios estudiantes por razones disciplinarias y académicas. Tres de ellos acudieron a una tutela por el derecho a la educación y un juzgado les dio la razón. ‘Creo que es conveniente recordar la palabra tolerancia. Antes que un enfrentamiento, es prudente que profesores, padres y estudiantes miremos el asunto no desde lo gremial o el compañerismo, sino desde lo social. Porque de lo contrario arriesgamos un espacio para enseñar y para aprender’ afirma un docente³³⁸.

La estigmatización con sujetos de la comunidad educativa es propia tanto de organismos ilegales que operan en los barrios como de

337 La pobreza también les quita las ganas de estudiar. En: El Colombiano (26/10/2001); p. 3ª

338 Pedrea y anónimos paralizan clases. En: EL Tiempo (ENE 17 2004); p. 1-6

organismos gubernamentales. Por ejemplo, un docente de la Institución educativa Estancia San Isidro Labrador por su conciencia social y su articulación con organizaciones comunitarias y juveniles es objeto de retención por parte de fuerzas armadas. Los vínculos de docentes y jóvenes con las organizaciones comunitarias-estudiantiles y la participación en movilizaciones son causantes de la estigmatización como insurgente. El caso de uno de los docentes es un hecho reconocido por todos los estamentos de la comunidad educativa quienes con voz baja lo relatan al preguntar por la relación de las organizaciones juveniles con la dinámica de la Institución educativa la Estancia. Pues, en esa época allí se trabaja con un grupo de alumnos muy bueno, hablo del año 2000 con el 012, fue un trabajo interesante pero en esa época se hizo un trabajo de inteligencia por parte del Estado y cogieron a un profesor de ellos y lo metieron por terrorista y por Eleno y por eso el colegio empezó a coger una imagen muy mala. ¿No has escuchado la historia?... (11ª Entrevista líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04).

La fuerza pública se involucra en estas situaciones con requisas a estudiantes en las porterías de las instituciones y cuando la policía es llamada por las directivas de las instituciones para controlar peleas o enfrentamientos con armas blancas de estudiantes. Docentes y estudiantes asumen el abuso de la fuerza pública con los allanamientos, las requisas y agresiones a jóvenes que se justifican por estar armados y por ser el sector zona roja.

Los pronunciamientos de la necesidad de excluir a la escuela del conflicto armado colombiano se formulan nacional e internacionalmente. La Relatora Especial de las Naciones Unidas en su informe "El derecho a la educación en Colombia" afirma que no puede imaginarse la realización del derecho a la educación sin la protección de los derechos humanos, profesionales, sindicales y académicos de los educadores/ as y por ello recomienda medidas inmediatas del Estado colombiano para remediar la desprotección, para aclarar los asesinatos de docentes y para que se afirme



enfáticamente la legitimidad y necesidad de la enseñanza, aprendizaje y defensa de derechos humanos³³⁹.

Desde lo local, las directivas de las instituciones educativas y el equipo docente también asumen posiciones, al mantener una visión neutra antes estas situaciones, lo que les implica salvaguardar las distancias con los actores armados, claridad formal de no avalar la opción violenta y medidas de seguridad para no favorecer a uno u otro de los actores.

Sí, eh porque el colegio tomó una posición neutra. Él no estaba de acuerdo ni con este grupo ni con este grupo. Entonces formaba a los estudiantes para que no cayeran en ningún grupo militar, sino que siempre estuvieran como civiles y también ayudó mucho como para que uno se salga como de tantas cosas feas que pasaron en ese tiempo. Como de poder calmar el miedo, claro que el miedo no se calma pues así del todo. Sino también como usted protegerse que de pronto usted va pasando así por la calle que una balacera, tirase al piso, las manos ábralas, para que los demás miren que no tiene algo en las manos sino que usted es un civil y deben respetarlo porque usted es un civil (30ab Entrevista ex alumna de la I. E. Eduardo Santos 2-11-04).

Pese a la estigmatización de los barrios, la institución educativa y el docente, la importancia de la labor educativa en estos contextos violentos pareciera ser una cuestión de sobrevivencia, desde el reconocimiento social que otorga al joven ser estudiante, hasta el tiempo que emplea en labores académicas y lo aísla de vicios y peligros como dicen las madres pero también, por las técnicas de seguridad que aprende como las describe el joven estudiante:

La gente piensa que estar en Agua Blanca es estar a merced pues de pandillas es que no hay respeto hacia uno como docente, creen que es todo lo malo. Sí, pues hay cosas que son difíciles pero hasta ahora aquí en la institución, hay problemas pero por lo menos lo respetan a uno, lo reconocen, se ha hecho un trabajo pues muy bueno porque uno conoce, uno visita las familias y eso le ayuda a uno a identificar y que a uno lo reconozcan en el barrio y a saber digamos como cuál

339 Katarina Tomasevski. El derecho a la educación en Colombia. Informe de la relatora espacial de las Naciones Unidas. Plataforma Colombiana de derechos económicos, sociales y culturales. Canadá: Save The Children. 2004 p. 28.

es la problemática que tiene la gente... Yo me acuerdo que hace muchos años a nosotros los docentes nos tocaba ir del colegio, de aquí de la escuela a ir a visitar casi la mayoría de los estudiantes, entonces uno casi siempre como docente seleccionaba cuáles eran los niños que tenía que el problema más indisciplinado en el salón y decía: "voy a ver qué es lo que pasa con ese niño". Entonces la escuela tenía un impacto pero bien alto fuera de este mismo contexto, lo tenía hacia la comunidad, el padre de familia lo recibía a uno con mucho afecto, con mucho amor y lo recibía a uno en la casa, y uno podía ir a hacerle la visita, conocer el medio. La escuela en ese momento hacía parte casi de toda la comunidad, era importante la escuela de Fe y Alegría para la comunidad, se hacían reinados, cuando se hacían esos bazares, yo me acuerdo que toda, que casi toda la comunidad se paralizaba porque había carrozas y había desfiles, y era la integración de escuela y familia, porque la inseguridad digo yo debe ser unos de los factores, la inseguridad que ya el profesor fue tomando otro rumbo y las metodologías fueron cambiando (47ab Entrevista docente de la I. E. La Presentación 12-11-04).

Esa labor social de docentes, más visible en Bogotá y Cali, los protege de la estigmatización y aporta a conocer más y mejor a jóvenes cualificando su labor formativa. Pese a ello, desde directivos y docentes se asumen impotentes, sin herramientas y respaldo de los entes gubernamentales para afrontar las situaciones de amenazas y enfrentamientos armados. Se reconoce que su labor es formativa y en esa medida pueden aportar a la no vinculación de jóvenes al conflicto armado; sin embargo, también hay conciencia de los intereses económicos, las presiones familiares y las pocas oportunidades que socialmente se ofrecen a jóvenes, lo cual los impulsa a optar por las armas legal o ilegalmente. La escuela está en relación de fuerzas asimétricas frente a estas determinantes socioeconómicas.

Es así como las condiciones de seguridad y convivencia ciudadana hacen parte del entorno de la escuela, pero también constituyen contenidos para la formación de jóvenes y causal de crisis institucional por la desertión, el traslado y las amenazas a la comunidad educativa. Estas situaciones contextuales no son consultadas por las nuevas legislaciones educativas como la 715

que asigna un recurso por joven estudiante, independiente de la movilidad de la población.

Respecto a la seguridad y la convivencia ciudadana, son diversas las luchas que involucran, de un lado, la demanda por el espacio público con fines residenciales, de otro, la disputa por las dinámicas económicas ilegales de comercialización de drogas, armas y tráfico sexual, el conflicto político armado, su expresión en estos territorios y los enfrentamientos entre grupos de pandillas y bandas. De lo anterior se puede concluir que la seguridad ciudadana es una condición de libertad que como otros derechos está siendo vulnerada en estos territorios y que obstaculiza el desarrollo de la ciudadanía. La cultura del miedo y de la negación al otro en contextos de legitimación de la criminalidad y la exclusión social, política, económica y cultural se respalda en la estigmatización de los barrios, las instituciones y los sujetos en especial jóvenes hombres. La escuela no es inmune a la estigmatización pese a asumirse como horizonte de posibilidad de desarrollo personal y social.

4.2 Los tipos de conflictos escolares y las estrategias de tratamiento

Desde los procesos significativos en la relación escuela- contexto se identifican disputas por el derecho a la ciudad/ educación, por el proyecto político- cultural de la sociedad y por territorios / control social de la población que permiten configurar tipologías de conflictos escolares en dicha relación.

La clasificación de conflictos escolares se realiza desde criterios múltiples y para ello son útil los planteamientos de Christopher Mitchel quien precisa la estructura del conflicto como las partes o los sujetos involucrados en la situación; los ejes de disputa o problemas como los porqués de la confrontación; los comportamientos o las acciones que despliegan las partes para adquirir el recurso; el interés o el reconocimiento que se disputa y, finalmente, el contex-

to alusivo a la dimensión espacio temporal donde se teje la relación. Estos cuatro campos son interpretados en los tipos de conflictos especificando el desenvolvimiento de la relación en el tiempo o la dinámica según el estado o grado de conciencia que adquieren las partes y las estrategias o mecanismos de regulación de los conflictos desde opciones violentas o no violentas.

Desde la tipología que se construye a continuación, se pretende justificar la tendencia general con la educación tanto a mercantilizar el derecho como a disciplinar socialmente las acciones que la comunidad organizada y los sujetos emprenden para reconocerlo. Estas tendencias son articuladas a los planteamientos de Henry Giroux de la interdependencia de la educación y la sociedad o de la escuela y la comunidad en tanto sistemas sociales, de la disputa del proyecto político que se desarrolla en el sitio escolar en tanto territorio de confrontación y recreación cultural y, en último lugar, de la construcción social de los sentidos y significados de la escuela según las relaciones y los usos que la comunidad hace del territorio escolar.

El siguiente mapa presenta las relaciones para la construcción de la tipología de conflictos. En este capítulo, primero se retoman las percepciones de conflicto de la comunidad educativa para posteriormente desarrollar la configuración de la tipología en torno a ámbitos de disputa como son conflictos por acceso y permanencia en educación formal, conflictos por la función social de la escuela, conflictos por la organización institucional, y conflictos por identidad y reconocimiento donde los territorios de jóvenes son nichos de comprensión. La última parte presenta las estrategias de regulación de conflictos desde la intención de coerción o transformación o de maduración de la conciencia crítica del sujeto para asumir la confrontación por el derecho a la educación, el proyecto político cultural y por disputarse el control social.



4.2.1 Percepciones y comprensiones de conflictos escolares

Las comunidades educativas consultados tienen diversas percepciones sobre los conflictos y sus implicaciones en la vida social y personal. La mayoría de los argumentos plantean que los conflictos son aprendidos y se dan en las relaciones sociales por problemas de comunicación y de percepción. Desde esta postura la preocupación central de la comunidad educativa es por mejorar los comportamientos de los individuos conforme a las reglas institucionales definidas. Solo una de las posiciones identificadas enfatiza en las posibilidades y la necesidad de propiciar conflictos para el fortalecimiento organizativo y la defensa de derechos; esta visión es mas cercana a la escuela estructuralista de los conflictos en especial desde la Escuela de Frankfurt donde se requiere de la formación de sujetos conscientes de sus intereses que desvelan los mecanismos que el sistema emplea para dominar simbólicamente. Veamos los argumentos centrales:

- La mayoría de las percepciones tanto de directivos docentes, como de docentes, jóvenes estudiantes reconocen que los conflictos son propios de la convivencia humana por las relaciones sociales más que innatas a la condición humana. Entre las razones que arguyen de la existencia de conflictos están asuntos referidos a las relaciones interpersonales como son: los intereses distintos, los desacuerdos y las diferencias; la imposición del pensamiento y limitación de la expresión al diferente; los problemas de comunicación, entendimiento y la falta de claridades en las posiciones de los sujetos. Conforme a esta lectura de los conflictos, las estrategias diseñadas para abordarlos están referidas a la generación de normativas educativas y a la formación en valores para la convivencia armónica.
- Algunas personas detallan las particularidades de los conflictos según el grado de desarrollo, si se evidencian o no expresiones violentas que propician la ruptura de la relación. También los

diversos conflictos según el escenario donde se desarrollen y las partes que involucren como son conflictos familiares, escolares, barriales, conyugales, entre otros, definiendo magnitudes y formas de proceder.

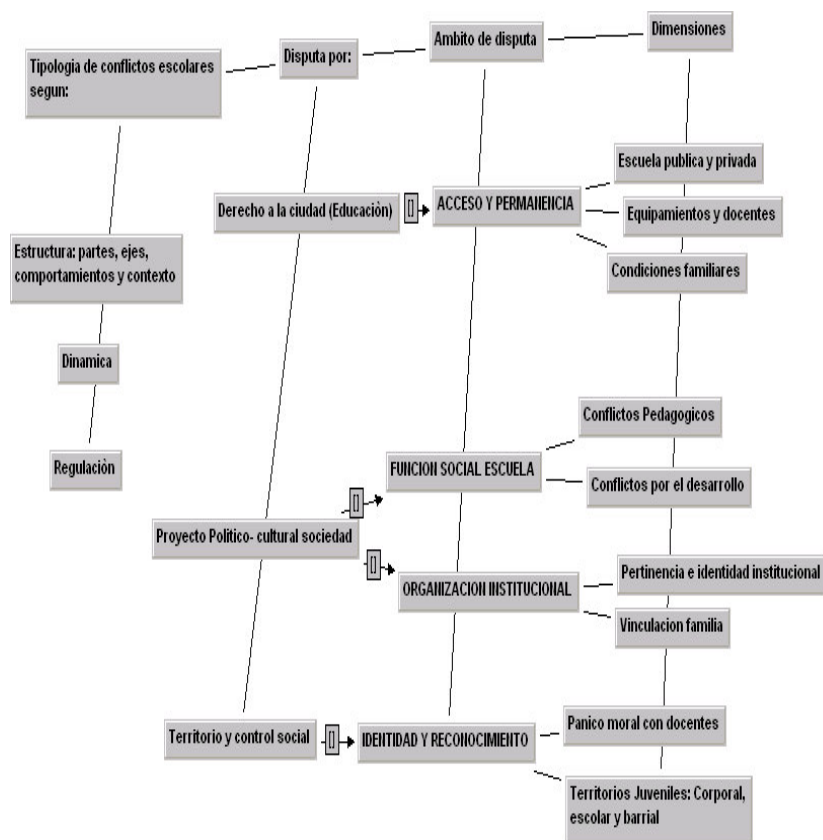
- Otras personas refieren el conflicto como una dificultad, sin forma, es una cosa que puede ser positiva o negativa según la forma como se aborde. Puede ser irresoluble o puede ser resuelta según las posiciones de las partes implicadas. El interés más que por comprender las situaciones conflictivas es por gestionarlas o prevenirlas.
- Es frecuente que los conflictos sean asociados con situaciones externas a la escuela como las condiciones socioeconómicas de los pobladores, con las condiciones de seguridad y convivencia en los barrios y la desintegración o la violencia intra familiar. Predomina la visión que los conflictos son aprendidos en los barrios y la familia desde donde se traen a la escuela y que la labor de esta es administrarnos para evitar sus efectos destructores.

En general, las tres situaciones conflictivas: de las condiciones económicas, del enfrentamiento armado y de la desintegración familiar se manifiestan desde los efectos en las relaciones de convivencia de la población joven especialmente, sentimientos y emociones como el miedo y la tensión a transitar por barrios, los problemas de hambre y desnutrición con sus impactos en procesos de aprendizaje y el desgano y desmotivación por el estudio asociado a la deserción escolar por aportar al sostenimiento familiar. También es de destacar que la posición desde la comunidad es que estos conflictos son determinantes de la vida escolar y no tiene la misma relación de fuerza la acción institución para contrarrestarlos.

El contexto influye en la forma de ser y en lo académico de niños/ as por eso es tan importante. Del colegio hacia el contexto no necesariamente hay influencia, puede hacer mayor influencia de

parte externa hacia lo interno, que de lo interno hacia lo externo; como dije antes el contexto social donde los niños habitan se refleja en la institución, tiene más fuerza lo externo que lo interno para influir. (19ª Entrevista directivo docente de la Institución Educativa Eduardo Santos).

Mapa 9: Tipología de conflictos escolares en la relación Escuela Contexto. Atlas Ti.



Como situaciones conflictivas internas a la Institución se resaltan las relaciones interpersonales como el manejo de la autoridad y las tensiones con directivos docentes. En el grupo de docentes son generadores de confrontaciones los diferentes tipos de contratación laboral, los ritmos de trabajo, los tiempos de ingreso a la institución; también las posiciones de cercanía o distancia que establecen con el grupo de jóvenes estudiantes. Desde las interacciones entre

mujeres se resaltan las expresiones agresivas por la belleza y los hombres, en especial, quienes tienen lugares de poder en la sociedad como actores armados.

En general, las percepciones de los conflictos indican que son situaciones que alteran el equilibrio en las relaciones y que afectan las dinámicas institucionales y son referidos a asuntos estructurales del sistema como la exclusión social y política, hasta lo micro de relaciones entre mujeres o con las autoridades en la escuela. Se infiere que los conflictos son problemáticas o dificultades que se prefiere evitar o administrar para que sus repercusiones no sean mayores. Es la lógica de prevenir o gestionar los conflictos, más que de promoverlos o intencionarlos como posibilidades.

- Solo la posición de un líder en Ciudad Bolívar asume que los conflictos han operado como pilares fundacionales de la comunidad, contribuyendo al desarrollo comunitario y escolar porque generan conciencia social y promueve la organización para la demanda de derechos ante el Estado. Este planteamiento estimula la maduración de conflictos sociales y escolares e interroga por la lectura que se hace de estas situaciones.

Un aspecto interesante es que de todas maneras se hace una discusión, se adelanta una discusión sobre el papel que debe jugar el conflicto comunal y popular dentro del proceso; en esa discusión está el problema organizativo, el problema de unidad, de comunidades, de todas maneras ese ejercicio unitario de unas veinte o veinticinco juntas nos permite avanzar en la consecución de los servicios públicos, nos da posibilidad de tener presencia, de tener incidencia ante las organizaciones o ante las instituciones del distrito, somos escuchados, nos tiene en cuenta, se consigue el proceso de legalización de los barrios, eso no fue nada gratuito, eso fue una lucha de cinco o diez años. (40ab Entrevista líder comunitario de la localidad de Ciudad Bolívar 22-10.04).

En este planteamiento los conflictos son analizadores de los grados de conciencia de derechos humanos de las comunidades y de la capacidad individual / colectiva que tienen para demandarlo a los entes responsables. Es así como son instrumentos de transformación para sociedades más democráticas que se involucran en su desarrollo y exigen la presencia del Estado: la preocupación desde estos líderes es por el reconocimiento de la comunidad de la importancia de las luchas en la consecución de satisfactores a sus necesidades y no en el favorecimiento de las clientelas políticas que capitalizan votos desde la concesión de recursos y la construcción de viviendas o vías como ha sido tan frecuente en estos sectores de Medellín, Cali y Bogotá. Es como lo plantea Boaventura de Sousa al reconocer que diversos grupos sociales tienen percepciones diferentes a las situaciones de conflicto, y niveles distintos de tolerancia ante las injusticias.

Parafraseando a De Souza y García, es importante resaltar que ciertos grupos sociales tienen una capacidad mucho mayor para identificar los daños, avalar las injusticias y reaccionar contra ellas. Esa particularidad propicia que el mismo patrón de comportamientos pueda ser considerado como litigio o no, según la sociedad, el grupo social o el contexto de interacción. De allí que se reconozcan como factores que condicionan la capacidad para identificar daños: la personalidad, la clase social, el sexo, el nivel de escolaridad, la etnia, la edad, el grupo de mayor o menor vulnerabilidad y variables interpersonales.

De los sectores de Ciudad Bolívar, del Distrito de Agua Blanca y de la comuna 13 de Medellín donde se evidencia mayor capacidad para identificar y reaccionar ante los daños y violación de derechos considera ser en la primera, al parecer por factores como la formación política de líderes, la trayectoria de movilización y organización de la zona y, además, la menor presencia de violencia lesionadora ejercida por actores paramilitares como se evidencia en Medellín o por pandillas y bandas en Cali.

El papel del grupo de docentes y de las familias fundadoras del sector en la generación de esta conciencia es vital en la formación de jóvenes al propiciar que la memoria colectiva e individual se fundan en la única narración de la historia barrial, historia escolar y biografía particular, según los modos de apropiación y vivencias en estos territorios. Es alrededor de estas historias y estos territorios que se construye el reconocimiento y la identidad colectiva que deja marcas en sujetos y es marcada por estos sujetos, que reúne, funda y une a diversos en torno a intereses comunes como lo son los procesos significativos en la relación escuela – contexto, el fenómeno de poblamiento y equipamiento urbano, las legislaciones educativas y las condiciones de seguridad y convivencia, acontecimientos desde los que se identifican situaciones de conflicto escolar que a continuación son enunciadas y posteriormente tipificadas en esta última perspectiva de interpretación.

Conforme a la opción teórica por comprender los conflictos escolares como *analizadores de la realidad social* en tanto develan tensiones entre las instancias sociales y valoraciones diversas por la función social de la escuela en relación con la sociedad, pero además como analizadores, los conflictos son asumidos como *instrumentos de transformación democrática de la escuela*, ya que fuerzan al debate y a repensar la institucionalidad desde la comunidad educativa. **Los conflictos escolares como relaciones de confrontación entre individuos, colectivos y con el Estado en torno al territorio escolar o la función social de la escuela y que involucra la organización, producción o reproducción de un proyecto político de sociedad.**

4.2.2 Ámbitos de configuración de tipologías de conflictos escolares en la relación escuela- contexto

Pensar la escuela en plural es analizar la diversidad no en la lógica de reflejo de la sociedad sino de encuentros y desencuentros, de complejidades sociales, económicas, políticas y culturales que hacen



nicho en este territorio. Es reflexionar sobre las contradicciones y es evidenciar los múltiples intereses que confluyen en un espacio micro como el territorio escolar, donde se legitiman discursos, prácticas, valores y saberes que tienen el poder de instaurar órdenes en la sociedad o propiciar fisuras ideológicas y políticas.

La configuración de la escuela como territorio y como eje en disputa está referida al proceso de construcción institucional que alude tanto a la adecuación de espacios y equipamientos físicos como a la dotación de sentido y uso social de la escuela. Las relaciones que se conforman en torno a la construcción de la escuela se tejen en diversos niveles, primero lo más inmediato y cercano es la comunidad educativa: docentes, directivos docentes, jóvenes estudiantes, familias de jóvenes quienes individual o colectivamente se confrontan entre sí y con las organizaciones sociales y gubernamentales involucradas e interesadas en la escuela, en especial en la definición de su organización y su función social. Este proceso se inicia con la disputa por la fundación o creación de la escuela en tanto sede física, en la ampliación de sus condiciones locativas y de personal conforme a la demanda de las comunidades y en la dirección y orientación de la formación. El segundo, es en niveles de apropiación menores: son los intereses en la escuela de las empresas y organismos multinacionales, de sectores propiamente económicos, de partidos políticos y grupos armados que intencionan demandas en la formación y la organización de la escuela conforme a sus beneficios. Estas disputas son evidentes en las confrontaciones entre las legislaciones y políticas educativas según los intereses que representan, las expectativas de la comunidad educativas, las presiones para la autogestión y la organización escolar desde parámetros instituidos que contradicen las marcas vividas.

Pese a los matices de la disputa según ejes y partes en la relación conflictiva, globalmente son las visiones que se contraponen al tener implicaciones económicas políticas y culturales en la escuela. De

un lado, la defensa de la educación como un derecho social, como satisfactor público y bien de democratización cultural. De otro, la referencia a la educación como una mercancía, un negocio según reglas de mercado y como un bien de consumo al que se accede desde la demanda. Estas visiones se confrontan, pues la escuela es un territorio que distribuye recursos escasos y es fuente de poder en sociedades de la información y comunicación, como también porque legitima socialmente discursos y prácticas. La especificidad organizativa de la escuela en tanto institución moderna que sufre la crisis de la modernidad y, finalmente, la interrelación de la escuela con otros contextos lleva a que la escuela sea sede de conflictos propios y de conflictos de la sociedad.

Para construir la tipología de conflictos escolares en la relación escuela- contexto se definen unos ámbitos de configuración de disputas que a la vez están en correlación con confrontaciones mayores en dicha relación. Estos ámbitos son: conflictos por acceso y permanencia en educación formal que están asociados a las condiciones objetivas para realizar el derecho a la educación: equipamientos, condiciones laborales y profesionales de docentes, y condiciones familiares para aportar al desarrollo educativo de la prole. Conflictos por la función social de la escuela o por los sentidos y usos que socialmente se hacen de ella, bien sea para el desarrollo económico, local o el aporte desde el conocimiento. Conflictos por la organización institucional donde las relaciones de autoridad y las identidades con la distribución de tiempos y espacios en el ejercicio pedagógico tienen la palabra. Los conflictos por identidad / reconocimiento tanto de jóvenes como de adultos; donde los territorios juveniles son interpretados como anclajes: territorios corporales, territorios escolares y territorios barriales.

Estos cuatro tipos de conflictos tienen naturaleza y magnitudes diversas según las partes, los ejes en disputa y los comportamientos que despliegan para la consecución de sus intereses u objetivos. Pese a que la comparación es en tres contextos: Ciudad Bolívar, Agua



Blanca y comuna 13 la tipología se construye con los referentes globales de cada uno, sin hacer salvedades en el tiempo y el espacio. La dinámica de desarrollo de cada tipo de conflicto según los estados o grados de conciencia de las comunidades es precisada. Esta tipología de conflictos es acompañada por los tipos de estrategias de regulación que emplean bien sea para coacer o transformar o para madurar los conflictos desde mecanismos legales o institucionales, la negociación o vinculación de terceros o la presión.

La siguiente matriz de tipología de conflictos escolares presenta las generalidades de los planteamientos.

Matriz 20: Tipología de conflictos escolares según ámbitos de disputa¹

Ámbito de disputa	Estructura		Dinámica	Regulación
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación
<p>Acceso y permanencia</p> <p>Mercantilización de la Educación Derechos políticos, económicos, sociales. Se evidencia en la disputa por: Educación como un derecho o un servicio y la confrontación con políticas educativas. Derechos laborales de docentes. Condiciones socio-económicas de familias (vivienda, servicios públicos, ingresos) Condiciones de seguridad y convivencia en barrios (circulación y movilización y posibilidades laborales) Reconocimiento social de docentes y de la familia en la educación. Equipamientos colectivos para la escuela.</p>	<p>E³⁴⁰ OM E - SD E F E RC E IE IE F IE GA IE OS F GR F RC El Estado y la Institución en su conjunto son los protagonistas en este tipo de conflictos. Las relaciones con el Estado son asimétricas por su poder decisorio y se concretan en políticas educativas. La relación familia institución cada vez pierde mayor peso y es más reclamada por la segunda. Las RC y sus intereses en la escuela y su población joven con el poder económico que tienen.</p>	<p>Las condiciones de pauperización de la población en contraste con los costos educativos y el incremento de escuela privadas. Desprestigio de la función docente y de la Institución Pública. Enfermedades en docentes. Alteran las relaciones entre docentes según el tipo de contratación. Desescolarización por equipamientos y personal docente. Questionamientos a la familia por su indiferencia con la Institución. Diferentes grados de pertenencia según la participación en la construcción institucional. Los enfrentamientos armados, los hurtos y la agresión física en los barrios. Los límites en la mo-</p>	<p>Ha tenido un desarrollo de latente, a incipiente a manifestado en especial actualmente se puede decir que está en estado latente. Son factores potenciadores del conflicto: La ley 715 y la reforma al estatuto docente por los cambios que introduce en la gestión educativa y los aportes económicos de la familia, la contratación de docentes. El concurso es un momento significativo que detona solidaridades y rivalidades. En la relación escuela-comunidad la ley 115 que exige habilitar espacios y construcción colectiva, pese a habilitar el aporte económico de la familia a la escuela. La pauperización de condiciones de vida de la población pues ocasiona la deserción escolar y la desvinculación de la familia de la escuela.</p>	<p><i>Regulación legal-Institucional</i> desde la reglamentación de políticas educativas. <i>Negociación</i> desde la autogestión de la comunidad y el aporte estatal. <i>Vinculación de terceros</i> en especial organizaciones sociales. <i>Presión</i> desde la movilización y organización de la comunidad educativa. <i>Contención:</i> estrategia de clientelas y cooptación de intereses.</p>

³⁴⁰ Los códigos son: E (núcleo, CADEL, Secretaría de Educación y Ministerio de Educación). R Rector/ a. J Joven estudiante. D Docente. DD Directiva docente (Coordinadora/ a). OS Organizaciones sociales (Juveniles, JAC, organizaciones comunitarias). SD Sindicato de docentes. F Familia. OM Organismos multilaterales (BM: banco Mundial, BID, FMI: Fondo Monetario Internacional). GA Grupos Armados (milicias, paramilitares, Guerrilla, delincuencia común). RC Redes comerciales. IE Institución Educativa

Matriz 20: Continuación

Ámbito de disputa	Estructura		Dinámica	Regulación
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación
		<p>vilidad y la circulación entre barrios.</p> <p>La estigmatización frente al trabajo por residir en la zona.</p>	<p>El incremento del conflicto armado en Bogotá y Cali por la actuación de pandillas, propiciando que la escuela se cierre, la operación Orión en la comuna 13 actuó como factor inhibitor de este conflicto.</p> <p>Es factor potenciador al inicio de los barrios los enfrentamientos con la fuerza pública y las solidaridades colectivas que genera.</p> <p>Han actuado como factores inhibidores los procesos de reinserción de milicias en Cali y Medellín y el actual proceso con paramilitares.</p> <p>La reglamentación y puesta en marcha de las políticas educativas en especial la ley 715</p>	
<p>Función social de la escuela</p>	<p>Mercantilización y disciplinamiento social</p> <p>El sentido y el para que de la educación y por lo tanto de la escuela. Se evidencia en:</p> <p>Conflictos pedagógicos según corrientes de pensamiento y el lugar del conocimiento en la labor educativa.</p>	<p>E OM</p> <p>E - E</p> <p>E - SD</p> <p>E F</p> <p>E RC</p> <p>E IE</p> <p>IE F</p> <p>IE GA</p> <p>IE OS</p> <p>F GR</p> <p>F RC</p> <p>D - D</p>	<p>Las legislaciones educativas que reglamentan las orientaciones de agentes multilaterales para legalizar medidas adoptadas.</p> <p>Las tensiones con las familias por los aportes económicos a la escuela.</p> <p>Las demandas de organizaciones sociales a la escuela para que contribuya al desarrollo local de la comunidad.</p>	<p>El estado de este tipo de conflicto está entre latente y manifiesto.</p> <p>El desmonte de derechos sociales en América Latina se inicia desde finales de los 80 por presiones para el pago de deuda externa.</p> <p>Desde inicios o mediados de los 90 se reformulan las constituciones y las legislaciones educativas conforme</p>
				<p><i>Regulación legal–Institucional</i> desde la reglamentación de políticas educativas como ley 115, Ley 715</p> <p><i>Negociación</i> desde las presiones o manifestaciones de la comunidad frente al Estado</p> <p><i>Vinculación de terceros</i> en especial organizaciones sociales.</p>

Matriz 20: Continuación

Ámbito de disputa	Estructura	Dinámica	Regulación		
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación	
Conflictos por la responsabilidad de la educación con el desarrollo local de las comunidades. Conflictos por el aporte educativo al desarrollo económico y la inmersión en lógicas capitalistas globales.	D - DD D - E D - J D - F D - RC Las relaciones son de dominación de organismos multilaterales que definen orientaciones para la educación de los países y que los estados nacionales proceden a legislar. El interés de sectores económicamente dominantes en programas educativos superpone estos intereses a la educación como derecho social inalienable.	Los enfrentamientos entre docentes por diferencias en el para que de su labor y el sentido de la escuela. Las demandas de jóvenes estudiantes según los usos y sentidos que desde allí tienen de la escuela. La presión de grupos armados frente a movilizaciones y expresiones de resistencia de la comunidad educativa por las legislaciones.	a las orientaciones de agentes multilaterales para legislar sus mandatos. Los intereses en la educación por los recursos económicos que propicia posibilitan las visiones de la educación como mercancía que se regula en las leyes del mercado. Son factores inhibidores las legislaciones 715 de 2001 que regula los recursos para transferencias y la vinculación económica de la familia con la escuela.	<i>Presión</i> desde la movilización y organización de la comunidad educativa. Desde la vinculación de otros sectores sociales por la defensa del derecho.	
Organización institucional	Mercantilización y disciplinamiento social Construcción Institucional de la Escuela: Identidad y organización Institucional (Intereses, recursos) Se evidencia en la disputa: La pertinencia educativa según los contextos. Énfasis en currículos Formas de organizar y privilegiar el tiempo en la escuela Vinculación de la familia a la escuela	E - R E - SD E - OM R - DD R - OS R - SD R - D R - F R - RC D - D D - J D - OS Trasciende el escenario escuela a instancias internacionales que tienen intereses en la escuela.	Autogestión de la Escuela por parte de la comunidad Demanda al Estado para que garantice docentes y equipamientos Presiones y evaluaciones de administración escolar a rectores Presiones por la fusión de Instituciones educativas Exigencia de responder al mercado, a la formación política, a la formación académica, a la movilidad social, a la protección.	Conflictos latentes y manifestados según factores potenciadores (legislaciones, costos educativos) Factores potenciadores como la ley 115 y la ley 715. En especial las fusiones, los recursos de transferencia y el concurso docente. También el empobrecimiento de las condiciones de vida de las familias y las necesidades de educación formal para jóvenes. Factores inhibidores la reglamentación y exigencia de aplicación legislaciones, las	<i>Regulación legal – Institucional</i> desde la reglamentación de políticas educativas. <i>Negociación</i> desde la autogestión de la comunidad y el aporte estatal. <i>Vinculación de terceros</i> en especial organizaciones sociales. <i>Presión</i> desde la movilización y organización de la comunidad educativa. Desde la inconformidad de jóvenes estudiantes con la tendencia a la escolarización.

Matriz 20: Continuación

Ámbito de disputa	Estructura		Dinámica	Regulación	
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación	
	<p>Rector/a tiene un papel protagónico en estas relaciones en tanto intermediario de decisiones estatales y comunidad educativa.</p> <p>Centro es la Institucionalidad y su función social desde el aporte y las expectativas de cada sujeto.</p> <p>Relación R E es de responder por lo sucede en la escuela. Es evaluado según las respuestas de demás.</p> <p>Relación asimétrica.</p> <p>Relación R CE es de orientar para el buen desempeño o.Relación de poder asimétrica</p> <p>Relación D OS y F es más de distanciamiento en este periodo por tipos de contratación y decisiones institucionales de concentrar la escolarización.</p> <p>Relación J Institución es de identificación y anclaje social.</p>	<p>Exigencia de familias por el carácter público de la escuela.</p> <p>Movilizaciones por el 715 de reglamentación de transferencias y recursos.</p> <p>Enfrentamiento entre jóvenes por la apropiación de la escuela según su grado de antigüedad.</p>	<p>estrategias de p nico moral por la baja calidad de docentes y educación. La mercantilización de educación desde estrategias de cobertura y el subsidio a la demanda sit a al rector gerente en la gestión de recursos. La despedagogización de docentes con el ingreso de nuevos profesionales a la educación enriquece temáticamente pero debilita pedagógicamente.</p> <p>La contratación laboral de docentes como provisionales y la inestabilidad inhiben la movilización, el reclamo y la organización. La necesidad de sobrevivencia de las comunidades y las familias limita su compromiso con educación y la defensa del derecho.</p>		
Identidad y reconocimiento	<p>Disciplinamiento social de jóvenes y docentes</p> <p>Disputas por el reconocimiento Juvenil y la labor de docentes (intereses y recursos)</p>	<p>J DD</p> <p>J D</p> <p>J F</p> <p>J GA</p> <p>J- J</p>	<p>Controles desde la norma al comportamiento y ornamentación del cuerpo de jóvenes en la escuela.</p>	<p><i>Estado latente con algunas manifestaciones de reclamo desde jóvenes y docentes en especial en colectivos.</i></p>	<p><i>Regulación legal – Institucional: Dispositivos como Manual y PEI. Fiscalía. Comité de convi-</i></p>

Matriz 20: Continuación

Ámbito de disputa	Estructura		Dinámica	Regulación
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación
<p>Evidencia en disputas por:</p> <p>Derechos de expresión juvenil (cuerpo y palabra)</p> <p>Organización y colectivos juveniles vs. Estigmatización</p> <p>La estigmatización de docentes y su responsabilidad con baja calidad educativa (p nico moral)</p>	<p>J- OS</p> <p>J RC</p> <p>D- E</p> <p>D DD</p> <p>D RC</p> <p>D D</p> <p>D F</p> <p>D- OS</p> <p>Trasciende escenarios locales a esferas internacionales de consumo y de desprestigio de la labor docente como política.</p> <p>Relación del joven con la institucionalidad</p> <p>Relaciones del joven con otros (interpersonales)</p> <p>Relaciones jóvenes organizaciones barriales</p> <p>Representantes Institucionales NORMATIVIZAN propósito de controlar el cuerpo juvenil con intereses expresos de formación.</p> <p>Familia respalda la institucionalidad por la formación y disciplina de hijos</p> <p>Grupos armados Comerciales COARTAN para controlar y comercializar los cuerpos (prostitución, droga)</p> <p>Pares OS</p>	<p>(Manual de Convivencia y regulación Uniforme)</p> <p>Reclamo por el cierre de espacios escolares y estigma de la organización juvenil y docente.</p> <p>Dificultades para la organización juvenil por temor de familia, por necesidad de laborar.</p> <p>Violencia frente al cuerpo desde comercio legal e ilegal (sexual: prostitución, embarazos, turismo sexual. Comercial: ropa, droga. Encuentro con otros. Comportamientos. Ornamentación: uniforme, corte cabello, maquillaje y aretes.</p> <p>Presiones para reducir labor educativa a la transmisión de contenidos que se evidencien en resultados del sistema evaluativo con jóvenes.</p> <p>Fragmentación de luchas docentes por Estatuto docente diverso.</p> <p>Persecución y acoso a sindicatos docentes.</p>	<p>Factor detonador las tutelas por el derecho al libre desarrollo de la personalidad en colegios y las nuevas reglamentaciones para docentes</p> <p>Factor inhibidor los controles de grupos armados y los temores de las familias frente a la afectación o involucramiento de jóvenes y docentes.</p> <p>Factor inhibidor las condiciones económicas de las familias dificultan la organización</p> <p>Factor detonador la identificación de redes de comercialización y turismo sexual y de drogas.</p> <p>Factor detonador las elaboraciones de manuales de convivencia con la participación colectiva de la comunidad.</p> <p>Factor inhibidor es el cambio en la evaluación de jóvenes estudiantes y en docentes. Como también estrategias de premiación de docentes y el concurso docente.</p>	<p>vencia escolar Figuras de coordinadora Grupos pedagógicosSindicatos docentes</p> <p><i>Disociación o generación de miedo</i>: uso de la fuerza por parte de actores armados o de autoridades institucionales para fragmentar presiones sociales de defensa de derechos sociales, económicos, culturales y políticos.</p>

Matriz 20: Continuación

Ámbito de disputa	Estructura		Dinámica	Regulación
Ejes de disputa	Partes	Comportamientos	Dinámica	Regulación
	SOLIDARIDADES Y ESTIGMATIZACIONES (apoyo y rechazo) Estigmatización de organización docente especialmente la sindical como subversiva. El uso de medios masivos de comunicación para desprestigiar docentes. Evaluaciones de docentes según estándares internacionales.	Desprestigio de lucha por reivindicaciones laborales como causantes de baja calidad educativa.		

a) Conflictos por acceso y permanencia en la educación formal

A este tipo de conflictos corresponden las diversas situaciones conflictivas asociadas a las condiciones objetivas para realizar el derecho a la educación. Al derecho a la educación pertenecen las posibilidades de acceso de niñez y juventud al sistema educativo o la asequibilidad, las condiciones socioeconómicas de las familias para aportar a la formación de su prole o la accesibilidad, la pertinencia y contextualización de los aprendizajes o la aceptabilidad y las condiciones de docentes y la organización escolar en pro de proyectos de sociedad o la adaptabilidad.

En estas comunidades de Bogotá, Cali y Medellín, la conciencia que tienen del derecho a la educación está dada por la asequibilidad y accesibilidad, es decir, por el acceso y la permanencia en la escuela. En torno a estos ejes se propician enfrentamientos –violentos en algunos casos- con organismos del Estado, representantes locales de gobiernos y gremio docente sindicalizado, familia y jóvenes estudiantes. Es tal el interés de las comunidades por la educación que, como se planteó en el fenómeno de doblamiento, la educación era una necesidad sentida y satisfecha de forma cogestionada para posteriormente ser demandada la presencia del Estado tanto para la administración y dirección como para el sostenimiento financiero y económico de la Institución.

Pese a esos avances en la defensa de la educación, no están en el mismo estado de desarrollo las situaciones referidas al incremento de instituciones privadas en sectores marginados con recursos públicos estatales desde estrategias de cobertura como concesiones o licitaciones para administrar instituciones o los subsidios a entidades privadas para que atiendan población de sectores marginales. En las comunidades educativas en general, no parece tenerse conciencia de las pérdidas en el rescate de lo público con la presencia y actuación de estas instituciones educativas –que superan en cantidad a las públicas- administradas desde intereses privados y



articuladas a la lógica de capitales transnacionales donde la educación es una mercancía.

El incremento de los aportes económicos de las familias al sistema educativo contrasta con el deterioro de condiciones de vida de la población de estos sectores que día a día enfrentan la pérdida de poder adquisitivo, la flexibilización laboral y la pauperización de sus vidas por el predominio de políticas neoliberales y las exigencias globales para reducir el déficit del ajuste fiscal vía la incursión de derechos sociales en la lógica mercantil, entre ellas, la educación. Cuando las familias optan por la mano de obra de sus hijos/ as para contribuir al sostenimiento del hogar implicando la deserción escolar están reduciendo posibilidades de confrontar la perversidad de este sistema económico, social y político.

Las personas por acá viven en estos barrios que son muy pobres, cuando uno visita las casas ve la pobreza, unos niños estudian acá y otros tienen que trabajar o pedir en la calle o vender empanadas, yo como soy representante me doy cuenta de las condiciones económicas de las personas (31ab Entrevista a mujer representante estudiantil de Eduardo Santos).

La tensión permanente es por la sobrevivencia y el peso que ello tiene en el pensamiento, la acción y el relacionamiento de las personas con las posibilidades que ofrecen territorios como la escuela para proyectarse social, política y económicamente más allá de los sectores de referencia: la Escuela como territorio de estigmas pero de posibilidades de mejor futuro, de mejorar condiciones de vida y de escapar a los peligros de los barrios y protegerse del maltrato familiar según las visiones de jóvenes estudiantes.

Los conflictos laborales de docentes, pese a no ser esencialmente conflictos escolares según la definición que establecemos, aportan a complejizar las relaciones entre la escuela y la comunidad porque se vinculan diversos sectores a la reivindicación laboral y se afectan las condiciones educativas. Desde la flexibilización laboral y el concurso docente, por ejemplo, se propician tensiones entre el mismo gremio que se siente amenazado por sus compañeros/ as,

con las enfermedades físicas y mentales de docentes; el temor, la incertidumbre y el desgano por su labor educativa propician conflictos con jóvenes estudiantes que no sienten satisfechas sus expectativas con la escuela y con directivas institucionales que no logran adquirir el nivel de calidad que los entes gubernamentales les exigen.

Las demandas y expectativas de diversos estamentos de la comunidad educativa y de otros sectores sociales con el sistema educativo y las competencias de la escuela son generadoras de otro tipo de conflictos en los que su pregunta central es el para qué de la escuela.

b) Conflictos por la función social de la Escuela

El presupuesto central para comprender estos conflictos es que la educación en tanto sistema social está en interdependencia con sistemas económicos, políticos culturales. Es así como la escuela no se determina en sí misma ni desde las estructuras de la sociedad, sino que se crea y recrea según el juego de poderes que desde las interacciones sociales configuran los sentidos y significados históricos de su función social. Es decir, como lo plantea Giroux los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas escolares, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

Frente a la pregunta del **para qué de la Institución educativa en estos sectores marginados** de Agua Blanca, Ciudad Bolívar y Comuna 13 son cuatro las acepciones de la escuela según los usos y las expectativas de la comunidad con la labor educativa: la escuela como oportunidad, como protección y refugio, como escape y como pasaje de reconocimiento.

La escuela como oportunidad para mejorar las condiciones de vida, para la movilidad social y económica del grupo familiar y para no



repetir la historia de exclusión familiar. Es la posibilidad de un futuro mejor. En general el peso de lo económico y la necesidad de la sobrevivencia marcan esta oportunidad, desde cierta garantía que ofrece la educación para la inserción en el mercado laboral. Este énfasis es cuestionado por un grupo de docentes que se disputan la responsabilidad de la escuela en la formación política y en el desarrollo local más que en el ascenso individual de los sujetos.

Ahí el colegio es muy importante para nosotros porque es lo máximo que tenemos algo que nos ha costado y lo que necesitamos y mucho porque la educación es lo más importante para nuestros hijos y ¿si no tenemos educación? ¿Si no tenemos quién nos eduque nuestros hijos? ¿Qué somos nosotros? nosotros no tenemos para decir que nos vamos a ir por allá a pagar un colegio bien lejos o algo... no estamos en capacidad por eso nosotros lucharemos y guerrearemos todo lo que sea por nuestros colegios porque si están aquí es porque a nosotros nos ha costado (Ent. 1Ab Entrevista líder comunitaria y madre estudiante de La Presentación 11-11-04).

En esta visión predomina la comprensión de la educación como un medio o una herramienta para el desarrollo social y en especial para la movilidad social. Educación para la equidad es la consigna de políticos, académicos y demás sectores de la sociedad colombiana, aunque cada vez se hace necesario reconocer que desde la educación también se reproduce el sistema excluyente, es decir, que no es suficiente el acceso a la escolarización para propiciar la equidad que son importantes las condiciones de formación y las posibilidades económicas que el conjunto de la sociedad ofrece.

Según Camilo Ernesto Giraldo, la educación es la medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso. Con educación de calidad se evita la condena de ser pobre por herencia y se abren canales de movilidad social. A mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos de las personas³⁴¹.

341 GIRALDO, Camilo Ernesto. La revolución educativa [1]: ¿continuidad pastranista?- julio 6 de 2002. En: www.moir.org.co/index.php?idcategoria=12436 - 40k

La escuela como protección y refugio señala que la institución educativa es un espacio que resguarda y que abriga, que acoge y protege de las violencias familiares, sociales y políticas. La escuela como refugio garantiza derechos como educación, reconocimiento, alimentación en cierta medida, aísla de peligros como bandas, vicios entre otros y propicia tranquilidad a padres y madres de familia frente al bienestar de sus hijos/ as. Protege de la vinculación a grupos armados, programa buena parte del tiempo de jóvenes y los conecta con otras realidades espaciales y discursivas que generan nuevos referentes de relacionamiento.

... Entonces es muy importante porque acá es donde estudian casi la mayoría de los niños del barrio acá y en la otra sede, allá es donde estudia la mayoría de los del barrio y no sé es una base fundamental para la educación de los jóvenes y como para una salida para que nosotros tengamos una forma de vida mejor, una educación, aparte de que los niños se queden en las esquinas con las pandillas y que fumando marihuana y todo eso, entonces es una salida de más (Ent 48ª Entrevista joven estudiante de la presentación 12-11-04).

Esta lógica de la escuela es empleada tanto para la protección de jóvenes que no están involucrados con grupos armados, como también en refugio y fachada de aquellos jóvenes que están implicados directamente con pandillas, bandas o milicias y requieren del reconocimiento o la apariencia que propicia la escuela.

La escuela como escape a la violencia contra el joven y la joven ejercida desde las familias, desde los barrios, desde organizaciones y desde el mismo Estado con el no reconocimiento, la no garantía de derechos humanos y el maltrato físico, verbal y psicológico que opera sobre cuerpo- mente de estos jóvenes, percibidos como peligros y víctimas de la violencia social y política del país. Es la lectura del joven de la escuela, la posibilidad de evadir tareas familiares, en especial para las mujeres significa escapar a los oficios domésticos de cuidar los hermanos, de hacer oficios domésticos. Para los jóvenes hombres la escuela permite evitar la intensidad o retrasar funciones de proveedor económico en sus familias, de

trabajar en la economía informal para la sobrevivencia del grupo familiar. Estar en la escuela para algunos jóvenes es “tener contentos a los cuchos”, es evitar los reclamos de la familia y estar en otros espacios de socialización que interesan, más que por el conocimiento, por las relaciones con pares.

El trabajo que hicieron las hermanas considero que fue básico porque la misma comunidad educativa, los mismos padres de familia le cogieron amor a la escuela, le cogieron amor a que el niño estudiara a que no se quedara en la casa ni se lo llevaran tan niño a trabajar en la calle sino que no, primero vaya y estudie y si le toca trabajar venga y trabaje pero primero el estudio. (Ent. 43ª Entrevista docente de la I. E. La Presentación 12-11-04).

Es frecuente entre jóvenes la reflexión de los distintos caminos en la vida; uno de estos, al parecer el que ofrece mejor futuro es el asociado a la educación, que resguarda del otro más referido a las prácticas delictivas. Es la escuela como cierto pasaje de reconocimiento social al introducir nuevas discursividades, nuevas posibilidades y aceptaciones en la sociedad.

La escuela como pasaje de reconocimiento. Este concepto es desarrollado por Silvia Duschatzky cuando plantea que la escuela, en este escenario, comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que si bien no repara todas las brechas existentes introduce nuevas representaciones sobre lo social. No se trata de la realización de la naturaleza esencial de la escuela, del cumplimiento de una función escrita en sus orígenes, sino de la emergencia de un espacio simbólico que da lugar a la irrupción de nuevos horizontes de sentido. La escuela en estos contextos parece ser la institución de la frontera. Más allá de la distinción que genera entre los que asisten y no asisten a ella, ella esta ahí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispare de representación social: mientras la violencia como corporalización de los conflictos crece como el modo predominante en la interacción social en el barrio, el espacio escolar expresa la posibilidad de simbolizar. La escuela significativa de la palabra (aún

cargada de connotaciones de control y disciplinamiento), instala otros modos de procedimientos de la experiencia. Ambas, lógicas la de las rivalidades violentas y la de la simbolización, conviven en el mismo territorio disputando lugares de legitimación³⁴².

Al respecto se identifican jóvenes que buscan la escuela por: a) el reconocimiento social para distinguirse en la propia comunidad desde el prestigio, la diferenciación y para articularse socialmente en contextos de globalización. En el caso de los hombres para matizar el estigma de peligrosos y en el de las mujeres para escapar a labores domésticas en sus familias. b) Nueva experiencia de sociabilidad que trasciende el hogar, el barrio y posibilita acceder a otros territorios en información y algunas ocasiones físicamente cuando se desarrollan proyectos de la ciudad educadora. Frente a las relaciones de género también se producen cambios en la perspectiva de realización de derechos y la equidad entre hombres y mujeres, las escuelas pese a reproducir desigualdades de género también introducen nuevos discursos y parámetros para estas relaciones. c) Los nuevos soportes discursivos proporcionados en la escuela que desde el lenguaje recrean el mundo, desde los discursos de la escuela se accede a nuevas realidades, se aprenden nuevas formas de nombrar las cosas y de significar el mundo. Es importante detallar el peso significativo de la escuela en la generación de la palabra y en la posibilidad de simbolizar.

Respecto a la *función social de la escuela*, por la responsabilidad y el compromiso que tiene en estos sectores marginales, parecen evidenciarse diferencias sustanciales respecto a las competencias y posibilidades de la escuela muy asociadas a los usos que de la escuela hacen los sujetos. Lo que está indicando que no existen acuerdos fundamentales de la responsabilidad y las funciones de la escuela en la gestación de un proyecto político- cultural de sociedad.

342 DUSCHATZKY, Silvia. La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes en sectores populares. Argentina: Paidós, 1999. p. 38

Veamos las diversas demandas que se hacen a la escuela y que aún no logran la confrontación como conflictos manifiestos por la conciencia expresa de las disputas en los sujetos de la comunidad educativa:

Para **jóvenes estudiantes** más que el interés por el conocimiento, la escuela parece representar la posibilidad de reconocimiento, de relaciones entre pares y de cambio en la sociabilidad en comparación con los escenarios familiares y barriales. El privilegio que las nuevas legislaciones hacen de la calidad educativa conforme a los estándares internacionales preocupa a entes gubernamentales y a directivas docentes especialmente propiciando la reorganización de calendarios escolares y el énfasis en la escolarización a costa de espacios de encuentro que son valorados y reclamados por jóvenes. Es la tendencia a la escolarización que parece aislar de las realidades y descontextualizar intereses y problemáticas de estos sujetos sociales y estos contextos marginales.

Para jóvenes estudiantes, la escuela es un territorio de reparación de vínculos primarios más que de moratoria social, pues algunos combinan las actividades académicas con laborales y tienen responsabilidades de proveedores en sus familias. La escuela más que el espacio de formación académica es para el encuentro con el semejante, para el vínculo con el otro par, con quien se tienen afinidades, para socializarse y que es denominado como el otro hogar, el hogar que no está mediado por vínculos sanguíneos y de autoridad de padres sino por vínculos afectivos e institucionales que tienen su propia dinámica y particularidad. La escuela para la socialización básica como el interés principal de jóvenes es uno de los hallazgos de la Investigación Atlántica³⁴³ que acá se confirma.

No, pues aparte de uno venir acá y quedarse media tarde, para mí es un hogar donde yo no vengo pues simplemente a estudiar sino que

343 CAJIO RESTREPO, Francisco. Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. En: Nómadas. Bogotá, Universidad Central, Número 4, 1996

vengo es como más a estar en otro ambiente, pues porque uno quedarse en la casa viendo televisión o sin hacer nada, qué pereza. A mí me gusta mucho venir acá porque estoy con mis compañeros, molesto, recocho, estudio, pasteamos, peleamos, de todo. Entonces uno viene acá a distraerse, es otro ambiente a la casa o al del barrio, uno en la casa o en el barrio no tiene como tantos compañeros como uno tiene dentro de un mismo salón. O uno no habla con tantas personas como habla acá en el colegio, uno habla con los estudiantes, con el celador, con las del aseo, con las de la asociación, con las del almuerzo, que con el rector, pues uno se mantiene hablando con todo el mundo. En cambio uno en la casa, es con el papá o con la mamá, regañándolo, con los hermanitos. Uno con los pelaos por ahí del barrio, no sé, jugando si mucho. Pero acá sí es otro ambiente, un ambiente pues, más desestresante y donde uno está con mucha gente como uno: mucha gente alegre, joven, que le gusta recochar, no le gusta estudiar, así. (27ab Entrevista personero estudiantil de Eduardo Santos).

La posibilidad de que la escuela esté en su lugar, que sea referente pese a las circunstancias del contexto, es otro elemento que resaltan jóvenes. *Es la identidad con la imponentia de la infraestructura institucional y el reconocimiento que la labor educativa tiene. Estas reflexiones son mas frecuentes en jóvenes de la comuna 13 por la suspensión de las clases y las deserciones ante los enfrentamientos armados, la escuela posibilita el reencuentro, la palabra y la interpretación de estos sucesos más allá de la lógica del enemigo.* Es la escuela el punto neutral en medio de la confrontación, pese a que los actores armados en muchas ocasiones no la respeten y violen el Derecho Internacional Humanitario.

“El ser alguien en la vida” y alguien diferente con quien se convive en los barrios marginados, suele ser otras de las expectativas de jóvenes y sus familias frente al estudio. La educación es el instrumento donde mujeres jóvenes sitúan las bases para un futuro mejor al reivindicar sus derechos, apropiarse de nuevos elementos y conectarse con otras realidades, estas mujeres amplían las expectativas de madres y esposas que sus familias depositan en ellas:

Ve a mí me gustaría como de pronto ayudar hacer esto o me gustaría estudiar esto, porque mira todo lo que tiene que ver con las materias que a uno le gustan, entonces un colegio es una parte primordial

para cualquier persona porque ahí es donde se crea uno las bases para lo que uno quiere en un futuro. Ellos me dicen que para qué se van a ir a la casa que van a la casa a ver televisión todo el día, por ejemplo el día que no hay clase no venimos a estudiar qué pereza ayer, ayer no hice nada no hay nada como uno venir al colegio relacionarse así sea que lo pongan a uno a estudiar pero uno relacionarse con las otras personas, molestar tener de qué hablar con los profes que lo pongan a uno a investigar cosas pues a los alumnos les gusta mucho venir acá a este colegio pues yo no sé los de los otros pero en este colegio sí... (31ab Entrevista a mujer representante de estudiantes en Eduardo Santos).

Por la forma de narrarlo es como si el costo por el encuentro con amigos / as es estudiar, las tareas y el ambiente académico. Pero estar escolarizado ofrece reconocimiento social en el interior de la comunidad que no es para nada despreciable con la estigmatización de jóvenes.

La importancia de estudiar radica en lo que posibilita para el futuro. "Estudiar es importante para ser alguien en la vida, para cumplir sus metas y sus ideales y crearse un futuro mejor". Hasta llegar a afirmaciones tan categóricas como: "Uno sin estudio no es nadie", quizás por esas posibilidades futuras pero también por la representación social que se tiene: "la gente piensa que el que no estudia es un vago y un degenerado, al que estudia no lo tratan igual ya tiene un poquito más de respeto". Estos planteamientos coinciden con la estigmatización del "ñero", del delincuente y del "malo" como el desescolarizado y el más marginado por vivir en la periferia, el desempleo y la falta de poder adquisitivo. La formación que se ofrece para la vida en sociedad pareciera que es de importancia para jóvenes aunque también se estudia por presiones familiares "yo estoy acá porque me envían y si no obedezco me gano problemas en la casa" comentan algunos de ellos. La ilusión por el mejor futuro asociado a la movilidad social y económica de sí mismo y de la familia, es una expectativa constante en jóvenes que proyectan en la educación condiciones para acceder al trabajo. Esta visión es compartida con las familias que por la presión de la sobrevivencia y la interpretación del hijo e hija como proveedor

económico, el estudio es un elemento más para lograrlo, pero una vez se consigue el estudio pierde toda importancia por ello se promueve la deserción escolar desde las familias cuando los / as jóvenes tienen actividades laborales. “Yo estoy aquí pues, porque yo algún día pienso darle un futuro a mi mamá a mi hijo y porque estudiar es una obligación sinceramente, o sea porque si uno no estudia de qué va a trabajar, si consiguiera trabajo nadie estudiaría, nadie vendría al colegio, o sea a mí no me gusta estudiar. Estudiar es una carga muy grande para mí. (...) yo pienso que uno viene al colegio a aprender para superarse uno como persona y brindarle un mejor futuro a la familia que uno más adelante va a constituir o constituir” comentan algunos jóvenes de las tres instituciones educativas.

Desde un grupo de **docentes y directivos docentes** consultados, la responsabilidad de la escuela es por la formación política y el desarrollo local de la comunidad; estos docentes se caracterizan por estar articulados a movimientos sociales y partidos políticos. Para estos docentes y directivos docentes la labor de la escuela tiene que ver con la comprensión crítica de la realidad social y las acciones para su transformación: es el territorio escolar como un polo de desarrollo, porque por medio de la institución se pueden conseguir cosas y gestar procesos para la comunidad, es también lugar neutral para mediar conflictos y situaciones familiares y barriales:

Es función de la escuela en el sentido en que la escuela tiene que mejorar y dar un cambio en la sociedad, si no hay un cambio en la sociedad la escuela está de espaldas y obviamente la sociedad se construye desde la escuela. Es que la función social de la escuela no se puede desvirtuar, ese es el problema que tiene Colombia que ha creído que la escuela es solamente reproducir un sistema económico mas no un sistema social y ¿qué clase de sociedad es la que queremos construir? Por lo menos yo siento que aquí los muchachos tienen que aprender a sentarse a dialogar, a escuchar al otro, porque es que no saben escuchar, no saben aceptar que la otra persona piensa, siente diferente a mí y cada uno quiere imponer su posición, entonces es ahí donde viene esa posición agresiva, como no se ponen de acuerdo en la comunicación terminan agredándose, para demostrar que el que más duro dé es el más fuerte y gana poder y

reconocimiento (25AB Entrevista directiva docente Institución Educativa Eduardo Santos).

Esta argumentación es coherente con la pedagogía crítica en su enfoque comunicativo, para la cual la escuela si bien reproduce - legitima discursos y saberes, también puede producir nuevas representaciones y referentes culturales, donde la comunicación y el reconocimiento del otro como legítimo otro en convivencia son mecanismos básicos para su configuración.

Estas visiones de la función de la escuela coinciden con el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes estudiantes, con niveles de conciencia mayores para la demanda de los derechos. Es la formación política y ciudadana como responsabilidad de la escuela, quizás no exclusiva pero sí prioritaria.

Sin embargo, otros sustentan la formación académica y el ingreso a niveles superiores de educación como lo central en su labor y en la competencia de la escuela; la lectura que tienen es de conocimiento/ poder, y el aporte particular de la escuela a la transformación social está dado por el conocimiento; ambas versiones dialogan en este último planteamientos. La formación académica y la responsabilidad central de la escuela es por el conocimiento. Esta labor implica comprender por qué la desmotivación de jóvenes por lo académico, los sentidos como se asumen los bienes culturales y las limitaciones para el aprendizaje por las condiciones socioeconómicas de las familias.

Que la escuela lo que debe hacer es tratar de que entendamos el porqué de esas situaciones, por qué los niños son un poco apáticos a las situaciones académicas. Eso tiene una razón de ser muy clara y prácticamente tiene que ser así. La forma como ellos asumen la cultura, eso corresponde a sus vivencias en sus familias y en sus mismas comunidades. La misma situación económica, la misma situación social, pues es la que determina cómo es el trabajo académico y pedagógico dentro de las instituciones. Entonces están íntimamente relacionados (35ab Entrevista docente de la Estancia 20-10-04).

La principal función del colegio es a nivel académico, presta la función de cualquier colegio que es el desarrollo académico, además tienen muy buena relación con la comunidad, hay celebraciones donde la comunidad está muy integrada con la institución y es un referente para cualquier persona que no sea de la institución (19ª Entrevista directiva docente de Eduardo Santos).

Otras fracciones de docentes parecen asumir que la escuela ofrece la posibilidad a los/as jóvenes de acceder a ingresos en el mercado en mejores condiciones que quienes no cursan el bachillerato. Estas visiones se encuentran con expectativas de la familia.

Las **familias** desde el peso de la sobrevivencia privilegian el aprendizaje de herramientas y conocimientos prácticos que más que entender la realidad permitan actuar en ella y sobrevivir, en dos sentidos: desde la adquisición de recursos económicos para la manutención familiar, pero también desde la protección a jóvenes de la vinculación a grupos armados de los sectores y la adquisición de vicios como drogadicción que se presume se adquieren en la calle; la escuela como quien aísla de la calle, de la vida y de la realidad en cierta forma.

Son las mujeres mayores, madres o abuelas que velan por sus nietos (especialmente en el caso de hombres), quienes tienen la expectativa en la escuela de la seguridad de jóvenes, que los aleje de “malos vicios” y de acciones delictivas, como también de los barrios y el peligro que representan para su vida.

Desde **líderes comunitarios**, el significado de la escuela y su función social está en directa relación con el desarrollo de los barrios y la posibilidad de mejor futuro para la población joven. La escuela como una consecución de la organización comunitaria y la presión colectiva resignifica el valor de la institución:

Hoy el colegio es algo muy importante para nosotros porque es lo máximo que tenemos algo que nos ha costado y algo que necesitamos y mucho porque la educación es lo más importante para nuestros hijos y ¿si no tenemos educación? ¿si no tenemos quién nos eduque nuestros hijos? ¿qué somos nosotros? nosotros

no tenemos para decir que nos vamos a ir por allá a pagar un colegio bien lejos o algo... no estamos en capacidad por eso nosotros lucharemos y guerreamos todo lo que sea por nuestros colegios porque si están aquí es porque a nosotros nos ha costado. (1ab Entrevista líder comunitaria y madre de estudiante de La Presentación 11-11-04).

Este proceso fundacional de la escuela ha propiciado tensiones y enfrentamientos permanentes entre las comunidades, las entidades gubernamentales y las instancias directivas de la institución que bien desconocen la pertenencia de la comunidad con la escuela o bien apropian su lugar directivo excluyendo los otros intereses en cuestión:

Desde los líderes y lideresas comunitarias se plantean demandas a la Institución Educativa que van desde la consolidación de la comunidad educativa, quizás como unidad política, hasta la incidencia y el desarrollo comunitario. Cuestionan el encerramiento en tanto la institución vive alrededor de sus paredes. No tiene una acción significativa, es decir, como no hay un fortalecimiento de la comunidad educativa, como está apenas en construcción, muy incipiente no hay un fortalecimiento de ese espacio. Entonces al no existir eso no hay una relación con la comunidad. El centro educativo simplemente funciona como tal, los docentes en su colegio o el niño que puede llegar al colegio y pueda meterse en el colegio está allí, se metieron pero no hay una incidencia grande de cómo el centro educativo pueda dinamizar o pueda abrir debate o pueda dar ideas de cómo puede ser.. (11ª Entrevista líder comunitario de Ciudad Bolívar 22-10-04).

Las **organizaciones gubernamentales**, en especial desde funcionarios de la Secretaría del Distrito de Bogotá, son más cercanas a la responsabilidad de la escuela con la formación personal en valores, actitudes y comportamientos que orienten la vida personal y profesional. Se resalta la importancia de fortalecer competencias laborales por su importancia para acceder al trabajo. Las escuelas son finalmente las destinatarias de las políticas y las decisiones que administrativamente se toman en el Ministerio de Educación y en las Secretarías de Educación y estas medidas confrontan expectativas de sectores de la comunidad educativa como es el caso del proceso de integración de instituciones educativas.

Para sectores gubernamentales responsables de la educación, esta parece constituirse en un gasto social que es necesario ajustar para responder a los lineamientos internacionales del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que exigen los ajustes fiscales para el pago de la deuda externa, lo cual implica reformar aportes económicos del Estado colombiano con la educación, como se plantea en la Constitución de 1991, la familia que tenga posibilidades de aportar económicamente a la educación está obligada a hacerlo. Pero también en cuanto a los énfasis en el para qué de la educación en general y de la escuela en particular, son variadas las presiones para que nacionalmente se responda a los estándares de calidad educativa definidos por los sistemas de evaluación de aprendizajes de jóvenes estudiantes, de docentes y de gestión escolar. Aunque en contravía de esto se gestan iniciativas gubernamentales que asumen la educación en tanto derecho social inalienable, están en amenaza por los riesgos que acarrearán los tratados de libre comercio con la educación como el ALCA –Área de Libre Comercio para las Américas– donde los Estados Nacionales pierden poder de decisión frente a la atención de sectores más deprimidos social y económicamente porque serán sancionados por discriminación según las reglas del mercado.

La educación como negocio parece convocar a la productividad en la escuela, desde la administración de recursos que aporta el Estado hasta la cogestión de recursos con la comunidad y la exigencia de aportes de la familia; como también en la efectividad y rentabilidad, en la distribución de tiempos y espacios escolares en el caso de las entidades públicas estatales. Pero también en la creación de escuelas públicas que bien operan con recursos de las familias que aspiran a mejor calidad formativa para su prole y tienen poder adquisitivo para pagar las matrículas, como también con recursos públicos estatales que llegan a estas entidades vía licitaciones o subsidios de cobertura para atender en sus instalaciones niños/ as y jóvenes de sectores marginales.



Es así como, las expectativas y funciones que las personas y los colectivos asignan a la escuela parecen estar en relación directa con el rol social que desempeñan, el uso que hacen de la escuela y las condiciones contextuales que forjan o limitan posibilidades en esta organización. Por ejemplo, las marcas de la estigmatización, la exclusión y la violencia en los sectores marginales de la ciudad propician que se figure en la escuela la posibilidad de movilidad social pero también de transformación de esas realidades en los ámbitos individual, institucional y social. En el mismo sentido, desde cada uno de los actores de la comunidad educativa se proyectan perspectivas diferentes en el quehacer de la escuela según sus experiencias; desde organizaciones dominantes en lo económico y lo político también se intencionan políticas para este territorio conforme a sus intereses en contextos de globalización neoliberal; es preocupante que estos organismos continúen siendo asumidos como externos a la institucionalidad educativa cuando desde ellos se perfila la educación. Las decisiones frente a las funciones que se determinen para la escuela se disputan en relaciones asimétricas que operan en el plano formal e instituido, pero también en lo cotidiano, informal y según las experiencias de los actores. Es decir, no necesariamente porque se decreta la función de formación académica de calidad en las escuelas, en las prácticas pedagógicas los/as docentes intencionen esto o jóvenes estudiantes sitúen sus expectativas en la movilidad social. Es decir, estas tensiones se mueven en diversos niveles que van desde lo personal, lo institucional y lo legalmente establecido aunque este último en muchas ocasiones no transita por las prácticas cotidianas.

Según las expectativas y los usos de la escuela en ella se proyecta el ser alguien diferente en su condición de hombre y mujer, el mejor futuro y el conocimiento social el caso de jóvenes estudiantes. Desde docentes la escuela tiene por función la formación política, el desarrollo local y el conocimiento. Para las familias, de la escuela se espera la formación para el empleo y la protección y seguridad para

jóvenes especialmente hombres. Desde líderes de organizaciones comunitarias que participaron en la construcción institucional esta es interpretada como una conquista fruto del trabajo cooperado y las solidaridades comunitarias y por lo tanto su función es contribuir al desarrollo de los sectores y las comunidades donde tiene radio de acción. Como los para qué de la escuela que en términos globales corresponden con una oportunidad para mejorar el futuro, una protección o refugio del barrio o la familia, un escape a peligros y un pasaje de reconocimiento donde se configura la frontera de distinción.

c) Conflictos por la organización institucional

Las situaciones de conflictos escolares asociadas a los grados de institucionalidad de la escuela, de las autoridades legales y las legítimas, de la distribución de tiempos y espacios, del manejo de las confrontaciones entre jóvenes y docentes, de las tendencias al trabajo individual contra la colectivización, de la apropiación de las familias y la comunidad de la escuela como recurso propio, son dimensiones de este tipo de conflictos escolares.

La *identidad Institucional* es una disputa más o menos consciente en docentes, familias y jóvenes estudiantes que se asumen gestores de la escuela desde su creación física pero también desde la acción social que desarrolla: conflicto con rectorías que pretenden apropiarse del carácter comunitario de la institución y con entes gubernamentales que vía legislaciones organizan, distribuyen y resignifican los sentidos de lo institucional. Los momentos relevantes en esta situación se presentan en el inicio del funcionamiento institucional, en los cambios de direcciones docentes y en la implementación de exigencias como la integración de instituciones educativas. Estos sucesos actúan como factores precipitadores de la disputa y la confrontación.

También la *dirección y administración institucional* es fuente de identidad institucional. La rectoría es reconocida como la cabeza de



un gran cuerpo que cada vez crece más, se le adjudican cambios y desarrollos físicos de la escuela. Sin embargo, también se reconoce que el manejo que hacen de la autoridad es propiciador de conflictos que deslegitiman a los otros; las nuevas funciones de carácter más gerencial de que son portadores estas directivas y las rendiciones de cuentas que hace el Estado a su desarrollo conforme a los resultados según el sistema de evaluación son motivo de tensión y preocupación permanente; también, la gestión de los recursos económicos y la responsabilidad en la consecución de nuevos recursos para el funcionamiento.

El 70% de los conflictos de las instituciones educativas es por el estilo de dirección, entonces, me parece que los rectores tiene que trabajar eso. Espero que el concurso para rectores, aunque no sé qué variables se van a trabajar pueda tocar eso, las capacidades gerenciales, las habilidades de negociación y capacidades de conformación de equipos de trabajo al interior de la institución, es muy administrativo pero creo que puede ser la explicación de muchos problemas en la escuela, de los profesores con los profesores, de los profesores con los niños, de los profesores con los padres, de los profesores con los vecinos, del rector con otro rector, del rector con la Secretaría de Educación que es una cadena muy linda de amores y de odios. Es el estilo de dirección y, pegado a eso, es el modelo pedagógico; cuando los maestros trabajan en grupos con proyectos cooperativos y participativos hay una escuela democrática, no lo hacen todas pero donde es así hay merma de conflicto (17AB entrevista directiva universitaria, ex empleada pública en la Ciudad de Medellín).

Las tensiones en la vinculación de la familia a la escuela, que si bien en los inicios de la escuela se configuran como pilar fundacional y de desarrollo físico- social de la escuela al demandar al Estado el cumplimiento de sus derechos con la educación, al respaldar las luchas del sector docente y sindicalizado, al articularse a protestas por la aprobación de legislaciones que deterioran las condiciones educativas, a la familia, desde el grupo de docentes, se le cuestiona su desvinculación actual con la Institución, su falta de sentido de pertenencia y sus problemáticas en las relaciones con jóvenes estudiantes que afectan negativamente la formación que ejerce la

Institución. Desde unas posiciones se asume que es la escuela quien ha cerrado sus puertas a la comunidad por el temor que le produce su entorno por la descomposición social, la violencia, la “desintegración familiar”; y que es la familia quien se ve enfrentada a la sobrevivencia en contextos cada vez más adversos que le restan tiempo para participar de actividades programadas por la institución o aportar a la formación de sus hijos/ as.

La decisión de integración de instituciones educativas es un eje precipitador de estas disputas por la escuela, en tanto reglamenta unos cambios de funcionamiento, administración e identidad de las Instituciones que afectan intereses y expectativas de la comunidad, bien sea por la disposición física de la escuela, por la distribución del proceso de formación o por la unificación de la dirección. La flexibilización laboral en la contratación de docentes, por órdenes de prestación de servicios o por horas cátedra, es otro eje propiciador de confrontaciones entre el grupo de docentes por los tiempos, la voluntad, la pertenencia institucional. De igual forma como las familias, las organizaciones comunitarias se disputan la creación de la escuela posteriormente, exigen al Estado la ampliación de la planta física conforme a las necesidades y demandas de los sectores.

La ley 715 del 2001 reglamenta **lo denominado integración o fusión de instituciones educativas** que para unos sectores generó cambios positivos en la escuela en menor proporción, considerados con las problemáticas que propicia:

Pues la fusión como en todas, causa estragos, en unos más positiva, en otros más negativa, entre los aspectos de que a nosotros no nos habían preparado ni psicológica, ni física ni moralmente para decirnos que íbamos a depender, de un rector, manejar 3 y 4 instituciones, donde consideramos depende el tamaño de las instituciones, que acrediten tener un rector, por lo grande porque en una institución hay muchas cosas que manejar, que gestionar. Pero de todas formas unos acá lo veían muy bien, otros no muy bien, nosotros lo vemos bien en el aspecto de que se pueden unificar criterios, de que los niños de aquí tengan las mismas posibilidades de los niños que estén a dos cuadras de acá y que todos tengan como los mismos

derechos a nivel de la educación, que si aquí se consiguen desayunos escolares para primaria en otra escuela también, no que si en otra escuela sí dan aquí no dan, antes se daba eso. Ahora con la fusión creo que se estandarizó un poquito eso, que es más complicado para las administrativas manejarlo, sí, creo que sí porque manejar mas gente, más docentes, más estudiantes, más problemas, “más compromisos y” pues al mismo tiempo me parece que es más difícil para ellos pues como docente yo creo que es empezar a conocer más gente y a unir mentalidades, empezar a pensar como en una misma proyección, pensar que ya no somos 30 sino que somos 100, que los 100 tenemos que tener un objetivo claro para dónde queremos que vaya esto y el que no está enfocado a ayudar, explicarle el camino aquí se trabaja así, la mejor forma de llegar a los muchachos, la mejor forma de sentirse usted bien como maestro (43a Entrevista docente de La Presentación 1-12-04).

Aunque desde esta posición la integración desfavorece a docentes y directivas, parece unificar el acceso de derecho a la educación en niños / as y jóvenes en condiciones similares como alimentación, bonos y subsidios. Para la comunidad educativa la fusión constituye una pérdida frente a logros colectivos y las reivindicaciones de derechos:

La gente cuida lo suyo y dice esto es mío y yo peleo por lo que es mío, aunque de pronto a veces no es bien visto, digamos entre comillas, por el mismo director, o sea ya esto se volvió público y estrato dos. Pero la gente aquí somos muy aferradas porque yo puse un ladrillo y nosotros sudamos colocándola, mezclándola, esto nos pertenece porque nosotros lo sudamos, que ahorita pertenezca a lo público no es justo que lleguen a tomar como ideas, o hacer cosas que no cuentan con la comunidad. Entonces de pronto a veces como que chocan con la comunidad y a veces cuando la fusión, no gustó mucho, cuando por ser este sede central y tenemos otras dos escuelas más alrededor, la fusión afectó mucho. ¿Por qué? Porque las personas que lucharon por esta escuela no querían que de acá se sacara lo que era preescolar, querían que se siguiera tal cual estaba funcionando la escuela, pero a raíz de la fusión se veía la necesidad de que las otras instituciones pudieran crear algunos grados que hacían falta y que aquí ya estaban aprobados. Se tenía pensado de pronto esta por ser sede principal, dejarlo todo bachillerato, y sacar toda la primaria para allá. ¿Qué pasó? Los padres se unieron, los padres hicieron bulla, los padres alegaron, los padres mandaron sus derechos de peticiones para este año no se pudo hacer a raíz de la presión de los padres de familia pero lo que sí hubo fue que se llevaron el preescolar de la institución, lo enviaron para otra sede y

al sacarlo de aquí la percepción era de que muchos se quedaron sin cupo aparentemente fue recortado, no dieron todos los cursos completos como venían sino que hubo que recortar... pues con respecto a la fusión una persona para manejar tanto estudiante no es como muy viable, o sea cada persona así se tenga coordinadoras en cada institución la cabeza es la cabeza, entonces se debería ver en cada parte como una especie de administrador que mire y vele que las cosas se están haciendo, no es lo mismo visitar para ver que estar allí (En 43b Entrevista docente de La Presentación 12-11-04).

Como se enuncia antes, desde las comunidades educativas se realizan protestas para evitar la integración aduciendo:

- Pérdida de identidad de la institución, asociada a cambio de nombre, de Proyecto Educativo Institucional, de uniforme escolar, negación de historia y reconocimiento social. Justificado, además, porque son las instituciones de educación secundaria y media quienes por su tamaño y estructura tienden a asumir las sedes de educación primaria. Más que fusión es un proceso de absorción del más fuerte al más débil o frágil. La estigmatización juvenil según el lugar de residencia se evidencia en las fusiones institucionales. Esta integración institucional también es de jornadas académicas, las cuales, pese a compartir las directivas y la planta física, tienen lineamientos diversos en su modelo pedagógico y en las proyecciones con la población juvenil. Por ejemplo, en la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador la jornada de la mañana asume la formación del pensamiento crítico como tarea central mientras que la jornada de la tarde privilegia la formación de competencias. La Integración con la Escuela San Isidro exige unificar criterios y acordar la orientación pedagógica del grupo de docentes. Estas diferencias entre jornadas también se resaltan en el manejo de la disciplina y en la estigmatización de jóvenes, en el compromiso social de docentes.
- Los riesgos físicos por los traslados y el desmejoramiento de las condiciones de vida de las familias está referido a la separación de los ciclos de formación según las sedes de la Institución, para

que la interacción cotidiana sea entre quienes comparten la educación formal al mismo nivel, lo que ocasiona mayores trayectos del lugar de residencia a la sede, considerando la inseguridad y el riesgo que este tránsito implica para niños/ as y jóvenes.

- La Presentación es un colegio que nosotros lo hemos querido mucho desde su nacimiento lo hemos querido mucho... lo que ahorita en estos momentos se está dando lo que sí no queremos de aquí de La Presentación es que nos vayan a quitar la **primaria** que nos dejen como está primaria y secundaria porque si nos quitan la primaria de ahí en este sectorcito mire puro bachiller entonces nos queda la gente de este sector llevada porque no tenemos primaria... pero lo que nosotros a nivel de comunidad lo único que pedimos que no nos vayan a quitar la primaria de ahí que nos quede como está porque ahí funcionan y de ahí salen los que van a salir pero que no nos quiten la primaria de ahí. (1ab Entrevista líder comunitaria y madre de estudiante de La Presentación 11-11-04).
- La unificación en una dirección de diversas sedes es valorado desde el intereses de optimizar recursos y desmejora el estatus social de las directivas de sedes satélites incrementando las responsabilidades de quien asume la rectoría y aumentando la tramitología:

La fusión, yo digo que la fusión es lo peor que se ha hecho, por qué, porque yo digo que en realidad en cada institución debe de haber un director, yo lo veo malo es por el sistema, porque yo creo que en el "Bonilla" en una sede debe de haber un director, en la otra otro. Yo creo que en estos momentos el impacto que tiene el colegio hacia la comunidad es importantísimo con las fusiones, lo que pasa es que el gobierno no ha dado los recursos suficientes y necesarios para que esas fusiones se hagan como debe ser y que marchen bien... Primero como decía la madre de familia no se justifica que una sola persona, coordine o administre tres instituciones que tiene diferente... a pesar de que estamos tan cerquita en cuerdas, los niños de allá son diferentes a los niños de acá, son totalmente

diferentes, esa es una parte. La otra les digo yo que el impacto que tienen los muchachos en el colegio, esa mentalidad bonita, a pesar de que lo dijeron no de la manera como más adecuada, ellos dicen que el colegio es un refugio (Ta 49 Taller de contexto con docentes, jóvenes y madre en La Presentación 8-11-04).

- Estas medidas administrativas y políticas propician la expropiación de los bienes de cada institución que son fruto de donaciones y trabajos cooperados de las comunidades, como también se alteran los procesos de crecimiento, los ritmos de trabajo y las dinámicas institucionales construidas durante años. Estas medidas son contradictorias al demandar sentido de pertenencia pero al mismo tiempo fracturar los vínculos históricos que se han construido entre la escuela y la comunidad:

Con la fusión nos tocó parar nuestro crecimiento y esperar a las otras sedes, de pronto cosas que supuestamente sobraban en nuestra planta física las llevaron para las otras sedes y eso generó hasta conflicto entre los mismo docentes porque se tenía un sentido de pertenencia muy grande porque la mayor parte de los profesores de la sede principal son casi fundadores, entonces les dolían pues los ladrillos y esta gente de los directivos empezaron con discursos que debían eliminar los apegos... mientras que te pedían sentido de pertenencia, pero que hay que eliminar los apegos y cosas simplemente para poder hacer lo que ellos querían. En cuanto al dinero también me parece que era un desorden horrible porque mientras tú manejabas tu dinero para solamente tu sede, ahorita tienes que manejarlo para los tres y de pronto en la sede principal son más cumplidos que en la J R V y que en la ABL, en la ABL se paga menos, pero pues todo va a un fondo común y quién es el que decide el nivel de inversión o la necesidades: el rector, entonces el rector de pronto a veces le presta más atención a cosas como se llama estéticas de la planta física que las cosas que más se necesitan: como libros, material didáctico, todas estas ayudas pedagógicas que podemos necesitar nosotros, la misma comunidad también ha sido muy reacia a la fusión, los padres de familia hicieron marchas y todo en contra de la fusión, pero no sucedió nada, igual el gobierno impuso su ley. Hay profesores que todavía no conocen las otras sedes, es conflictivo. (47ab_Entrevista docente de La Presentación 12-11-04).

Las vivencias de esta integración una vez se implementa para mediados del 2004 implican **disputas por el uso y apropiación de los espacios escolares** que tienen que ver con la identidad y se

denota en la antigüedad o no de jóvenes y docentes, según la historia en la institución principal o satélite y los lugares de poder que se tienen en el territorio escolar.

El territorio es una constante disputa entre los y las jóvenes, especialmente con la fusión porque están los que llevan desde sus primeros grados en la institución lo que los hace sentir más apropiados del espacio y situarse a la defensiva con las otras personas. De igual modo las personas nuevas llegan a hacerse su espacio, lo que ha generado múltiples conflictos entre estos grupos de estudiantes. La fusión ha traído varios conflictos especialmente con los padres de familia que no quieren sentir la escuela que ellos construyeron como parte de otros sectores más marginales. El propósito de separar por sedes el bachillerato y la primaria también ha tenido sus desencuentros. Se hace notable la presencia de los padres de familia en la veeduría de las decisiones tomadas en la institución educativa.

La pretensión de controlar los espacios y de visualizar a quienes llegan nuevos como extraños e intrusos es una constante en la institución. En especial en la Institución Educativa la Presentación de Cali es contundente esta demarcación tanto con jóvenes como con docentes; en estos últimos las formas de contratación y el concurso docente realizado en 1994 y en 2005 es otro asunto precipitador de las tensiones en el magisterio colombiano y con las comunidades locales y los entes gubernamentales:

La 715 pues le quita muchas prebendas al docente. Trata de tocar la estabilidad laboral, según tengo entendido son luchas de años y años, de nuestros ancestros docentes, han ganado peleas y la ley 715 prácticamente las borra, borra todo eso y tiende a que se acaben los regímenes especiales, que a la hora de la verdad no pienso que estén tan desfasados, porque la labor que cumplimos nosotros es la mejor de las labores la más importante, pero se meten con los docentes por que necesitan plata, necesitan obedecer a políticas externas cosa que no hacen con el ejército, con las fuerzas armadas, a ellos sí no los pueden tocar porque ellos saben lo que les sucedería, pero en general lo de la 715 tampoco lo tengo muy claro (47ab Entrevista docente de La Presentación 12-11-04).

De otro lado, internamente en las Instituciones educativas las divisiones entre el sector docente están asociadas al tiempo de permanencia en la escuela y las identidades gestadas desde ahí con la comunidad, como también al tipo de contratación y la articulación de su proyecto laboral con la institución de acuerdo con la estabilidad que se tiene.

De las tres instituciones educativas de referencia, son La Presentación de Agua Blanca y Eduardo Santos de la Comuna 13 quienes mayores conflictos afrontan por la cantidad de docentes provisionales y la dificultad que esto acarrea para la construcción institucional ya sea por los nombramientos extemporáneos al año del calendario escolar o por la poca continuidad de los mismos. El eje precipitador central para finales del 2004 lo constituye el “concurso de méritos docentes” realizado a inicios del 2005 y en el que se nombran en propiedad docentes para estas instituciones educativas. Las tensiones están entre los docentes provisionales que se presentan al concurso y no pasan la prueba escrita y los tiempos que se requieren para la entrevista, y los nombramientos finales de estas personas.

Como en otros tiempos, donde las familias presionan por la consecución de docentes y la estabilidad de estos, en esta situación el sector docente también convoca y promueve el pronunciamiento desde la comunidad de la difícil situación que afronta el magisterio y en especial esta comunidad.

Esta situación se complejiza con los ritmos de trabajo marcados por los estados de ánimo, los celos profesionales por la cercanía o no con jóvenes, las luchas de poder por imponer sus ideas e intereses en la orientación institucional y la formación académica, como también las imprecisiones frente al modelo pedagógico.

Lo anterior parece conducir a que una de las disputas centrales en este tipo de conflicto desde lo formal la constituye la identidad y pertenencia institucional de cada uno de los actores de la comunidad educativa según la expectativa y el uso que hace de la escuela vs. las



legislaciones educativas en especial la ley 715 del 2001 y el estatuto docente.

Las demandas desde jóvenes estudiantes están dadas por la tendencia a la escolarización a incrementar los tiempos en el aula de clase desde el currículo formal y la reducción de espacios y tiempos para actividades lúdicas, deportivas o festividades, en especial los/as jóvenes quienes sus expectativas con la escuela están asociadas por la reparación de vínculos primarios en el encuentro con pares. Ese énfasis en el trabajo académico por el bajo nivel, según jóvenes, es más contraproducente porque no estimula el sentido de pertenencia ni la motivación para estar en el proceso formativo.

O sea yo digo una cosa el colegio es un lugar para aprender y también para socializarse con las demás personas, ¿me entendés? Porque uno cuando sale de su casa uno allá habla con el papá, la mamá y los hermanos, entonces uno llega nuevo al colegio y le toca socializarse con la profesora, compañeros entonces por primera vez uno empieza a decir el nombre en un público, entonces de ese público ya sales al descanso y vas a decirlo a otro público () eso es una manera de uno venir al colegio a socializarse y aprender. Eso es el punto... o sea puede ser en un mismo salón o en otro salón no todos somos amigos. (49B taller de contexto con docentes, jóvenes y madres de la Presentación 8 11- 04).

Ellos creen que como son autoridad es lo que ellos digan. Las decisiones que se toman allá son supuestamente para mejorar el colegio en la parte disciplinaria y académica, pero no tienen en cuenta que al mejorar eso sacrifican muchas cosas. Ya lo dijimos con lo que mencionamos ahorita de las fiestas, lo vemos después con el día de la antioqueñidad, con el poquito de espacio que nos dieron para el torneo de microfútbol que era muy propio del colegio. Entonces nos pusieron limitaciones en muchas cosas que para mejorar el rendimiento académico porque estábamos perdiendo muchas clases, pero es que también hay que contar con que hay un sentido de pertenencia. Uno en vez de querer más el colegio va con desánimo, va a pensar que el futuro será muy distinto a lo que uno vivió, de pronto para mal. Son decisiones que no se deben tomar así (24AB Taller de cartografías con jóvenes en Eduardo Santos).

Esta demanda de jóvenes coincide con su percepción del para qué de la Escuela, del sentido y las expectativas que tienen del estar en

esta institución formal. El énfasis en la institución como un hogar que permite el encuentro con amigos, la interacción, alejarse de los problemas de la familia –según algunos jóvenes estos problemas personales y familiares inciden más que los del barrio- y ofrece seguridad frente al riesgo del contexto barrial son de las razones que se enuncian sobre el porqué venir a la escuela.

Desde las familias su identidad institucional esta aferrada al proceso fundacional de la escuela, a las disputas por ampliar la planta física y mejorar equipamientos escolares y con ello ampliar la cobertura de población del sector. En el caso de docentes su apropiación institucional transita por su historia en la localidad y en la escuela como también por los vínculos que allí teje y las condiciones laborales que inciden en su proyección o alejamiento institucional.

d) Conflictos por identidad y reconocimiento

Corresponden al conjunto de situaciones asociadas a dimensiones culturales, es decir a las representaciones sociales tejidas en torno a los sujetos principales del acto educativo: docentes y jóvenes estudiantes. Son conflictos que tienen que ver con su identidad y el reconocimiento social que se disputan en territorios escolares, familiares, barriales y de la sociedad en su conjunto.

El gremio docente, por su parte, padece un constante y prolongado deterioro de su imagen pública, de su calidad y pertinencia social respecto a la formación y al ejercicio profesional. Este desprestigio intencionado por sectores hegemónicos y apoyado en medios masivos de comunicación tiene la intención de deteriorar la imagen de docentes y posicionar las escuelas privadas, por una lado, por otro, culparlos de los débiles resultados académicos y de las problemáticas sociales donde tienen participación los/ as jóvenes. En estas posiciones conservadoras la educación resulta ser la culpable del deterioro social y la tabla de salvación para el cambio. Este fenómeno es conocido como el pánico moral con la educación pública y con docentes, y fue desarrollado como una de los



lineamientos internacionales con la educación en el capítulo de referentes contextuales.

En el mismo sentido, los /as jóvenes estudiantes de sectores marginales son estigmatizados y sindicados de pertenecer a grupos ilegales. Las situaciones de los jóvenes son rastreadas desde tres tipos de territorios que a nuestro parecer son anclajes de las identidades juveniles y que permiten identificar conflictos escolares en la relación escuela- contexto. El territorio corporal, el territorio escolar y el territorio barrial desde donde se precisan los conflictos en la interacción social.

- **Territorio corporal**

Las marcas corporales y sociales de jóvenes de sectores populares.

El cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto³⁴⁴, que posibilita la interacción y condiciona las relaciones sociales según los imaginarios y representaciones que sobre él se construyen. Es el cuerpo como un límite simbólico, está precedido de la corporalidad y es comparado y valorado según parámetros contextuales. Por ejemplo, el cuerpo juvenil es reconocido por su vitalidad y moratoria frente a la muerte en comparación con el cuerpo del adulto mayor, pese a que en nuestros contextos los índices de mortalidad juvenil sean altos.

Las marcas de la exclusión y la estigmatización están impregnadas en el cuerpo juvenil de sectores populares, identificados con las carencias económicas, las agresiones físicas, la falta de acceso a bienes culturales y la discriminación que resta posibilidades académicas, laborales y de relacionamiento.

Las posibilidades de acceso o no a los bienes y mercancías que produce la industria globalizada implican una forma particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y

344 LE BRETON David. Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión. Buenos Aires, 1995 Pág. 22

diferenciaciones identitarias como lo plantea Roxana Reguillo. El crecimiento de la producción orientada a sectores juveniles es cada vez mayor y opera en las relaciones sociales tanto como producto como estilo de vida; el primero está determinado por el consumo, mientras el segundo por las bases culturales de expresión de la identidad. La adquisición de ropa de marca, de tenis de moda, de joyas vistosas pero también las interacciones según el vestuario del otro joven y los imaginarios que sobre él o ella se gestan corresponden a estereotipos sociales. Es así como “las identidades juveniles de los sectores populares se construyen en una relación particular con el territorio y los consumos globales”³⁴⁵, es el encuentro de marcas de lo local, lo institucional y lo global.

Los adultos no comparten la forma de pensar, ni mucho menos la de vestir, ni lo que usamos. Si alguien usa aretas o los piercing, no están con eso. Con la ropa ancha, que con la música, con el regaetón, pues es como esa conciencia que ya la juventud de ahora no es como la opinión general de todo, de todos los papás, sobre como estamos en esta edad, es esa misma, que la juventud se está perdiendo, pero es que es lo mismo, porque como a los papás les tocó otra época, otra música, otra moda, entonces ya el concepto de casi todo es lo mismo: la música, la ropa, en lo que usamos, en los gustos que tenemos, es la misma. (27ab Entrevista personero estudiantil Eduardo Santos).

Desde los jóvenes estudiantes son elementos de identificación: el vestuario y la decoración u ornamentación del cuerpo, desde las libertades y restricciones que tienen en la vida cotidiana y desde su vinculación con instituciones sociales, se interpreta como el control o autonomía para el desarrollo de la personalidad juvenil. Según Reguillo, la ropa cumple un papel central para reconocer a los iguales y distanciarse de los otros, por ejemplo, líderes comunitarios de Ciudad Bolívar plantean que la forma de vestir de los jóvenes constituye objeto de estigmatización de autoridades legales e ilegales, que se les persigue y presiona porque se tienen códigos de

345 DUSCHATZKY, Silvia. Op cit.

vestuario que son identificados con jóvenes de pandillas o con actuaciones delictivas

Porque son perseguidos, a la brava, no pueden andar vestidos como el joven quiere andar vestido hoy. Porque también van a ser perseguidos, son presionados, entonces el joven también es un problema ahí. Además en el sector juvenil hay mucho pelao desvinculado del sector educativo, sin ningún futuro, sin ninguna posibilidad, sin ninguna esperanza. (40AB Entrevista líder comunitario localidad de ciudad Bolívar 22-10-04).

Las relaciones intergeneraciones y la coerción que ejercen los adultos / as sobre el cuerpo de jóvenes, en especial aquellos que están en relaciones de autoridad como padres y docentes, son estímulos para la rebeldía juvenil al diseñar sus estrategias para contrarrestar dichos controles en los espacios institucionales y en el hogar. Son pocas las alusiones a la coerción de actores armados por las formas de vestir de las mujeres y hombres, aunque se tienen indicios de amenazas y agresiones físicas debido a la moralización del vestuario.

Pues que uno se coloca un arete es malo, si se peina raro es malo, si viene maquillado es malo, viendo que eso no afecta nada pues por lo que me están enseñando, no afecta en nada... Por ejemplo de qué les sirve a ellos quitar los piercing, las aretas, hacernos desmaquillar, viendo que uno de todas maneras va a ser lo mismo, pero a veces afecta a las personas prohibiéndoles esas cosas, porque hay muchos jóvenes que a lo mejor les están expresando las cosas que se les prohíben, poniéndoles piercing, y haciendo todas esas cosas al ellos estar tan encima de ellos, que se provoque más la rebeldía en ellos y que ellos sean peor acá académicamente, porque entonces ellos ya se van es a desquitar con las cosas que ellos quieren que uno salga bien. (23b Taller de cartografía corporal en Eduardo Santos con Jóvenes).

El vestuario juvenil, además de ser objeto de estigmatización de actores adultos o externos a las comunidades, también es objeto de diferenciación y cercanía; la misma autora plantea cómo “la ropa tiene una potencia simbólica capaz de establecer la diferencia, que una mirada superficial podría leer como homogeneidad en los cuerpos juveniles”. Aunque los propios jóvenes afirman tener el control de su cuerpo tanto dentro como fuera de la institución escolar

y no tener restricciones de su autonomía para disponer del cuerpo, utilizan referentes corporales para calificar a los otros y diferenciarse.

Sí, porque los de abajo quieren vestirse de una forma diferente, pero los de arriba –la loma- no tienen las posibilidades para hacerlo, es decir, no tienen las mismas condiciones económicas... Estoy de acuerdo ya que los de la Loma intentan vestirse de marca para superar a los de acá abajo, buscan ser mejores (14ab-15 taller de cartografía corporal La Estancia San Isidro Labrador con jóvenes 11-10-04).

En el mismo sentido, pero desde otra perspectiva, el uniforme escolar es uno de los símbolos de la institución educativa que es altamente valorado por jóvenes al ser referente de identificación colectiva en los barrios: “creo que el uniforme es importante ya que representa al colegio, aunque sea feo si uno lo lleva bien creo que no se le ve tan mal. Un colegio sin uniforme no sería gracia” afirma una de las jóvenes que reconoce que es más complicado para las mujeres que para los hombres vestirse.

Los controles con el uniforme de las mujeres son más evidentes que con hombres, desde las normas del manual de Convivencia que lo reglamentan hasta las presiones diarias de coordinadoras y coordinadores al ingreso a la Institución por llevar el uniforme bien puesto como dicen las chicas, por no tener maquillaje, no llevar la falda alta, de usar medias tobilleras, de tener el cabello recogido. Para los hombres las presiones tienen que ver con el cabello corto y la tenencia de piercing y aretes esencialmente: “Al Colegio no vengo con aretes y cabello largo, pero ahora lo tengo largo porque ya estamos saliendo, no obstante en la casa me los pongo, además ¿para que he de querer venir al colegio con aretes?”, afirma un joven de 11 grado. Hay diferencias en las formas y estilos del vestuario del adentro y del afuera de la Institución, el uniforme es impecable y bien puesto conforme a las normas, mientras en la calle el vestuario es alocado, extravertido, según la moda o en contra de esta, es como se desee y según lo que se pueda adquirir comentan jóvenes en taller de cartografía.



La expulsión de jóvenes estudiantes por embarazo ha sido objeto de tutelas donde se privilegia el derecho a la educación de la joven y el papel de la escuela en la formación de la futura madre. El uso de estos mecanismos legales para el reconocimiento de derechos juveniles es empleado especialmente desde mediados de la década de los noventa, y frente a los fallos a favor de la juventud, las instituciones educativas replantean sus sanciones y controles operando en algunos casos de formas más sutiles.

Estos controles institucionales coartan el libre desarrollo de la personalidad decretado como derecho fundamental por la Constitución Política Nacional de 1991³⁴⁶ y posteriormente por la jurisprudencia de la Corte Constitucional; esto se evidencia en la cantidad de fallos de tutela generados por jueces y la Corte Constitucional en especial los que tienen que ver con dosis personales de estupefacientes, la despenalización del consumo personal, la eutanasia y la preservación del derecho a la educación en niñas y adolescentes embarazadas³⁴⁷.

Las jóvenes embarazadas del colegio algunas porque ya conviven con su pareja aun desde grados sextos, otras porque han sido violadas y por eso son niños/ as no deseados. Existen casos de chicas que hacen uso del embarazo como forma de evadir el estar en la casa, ya que tienen la posibilidad de salir por un tiempo pero finalmente los compañeros las abandonan y vuelven a sus casas (12b Entrevista Directiva docente de La institución San Isidro 23-10-04).

En la Institución la Estancia San Isidro Labrador en el 2000 se tienen 23 embarazadas en la jornada de la tarde solamente; eso ha venido

346 Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

347 Desde el ex magistrado de la corte constitucional José Gregorio Hernández se entiende el libre desarrollo de la personalidad como un derecho fundamental que toca a la autonomía de cada individuo que se deriva de su dignidad y libertad. La autonomía y el libre desarrollo de la personalidad guardan relación con el propósito que cada uno tiene con el de su propia vida, de conformidad con este derecho cada cual diseña aquello que corresponde con sus expectativas, a sus deseos, inclinaciones naturales, a su vocación y realización de su propio proyecto de vida según sus propias concepciones. El Estado tiene que respetar ese ámbito que es propio de la persona, obviamente no es un derecho de carácter absoluto sino que esta también delimitado por el carácter jurídico y los derechos de otras personas. Tomado de revista Kaleidoscopio No3. Entrevista a José Gregorio Hernández. Universidad Industrial de Santander, marzo de 2003, p 2.3

bajando pero no se sabe si es por el incremento de número de abortos o por el aumento de la población que abandona por estar en embarazo. Los jóvenes hombres también son agredidos sexual, física y verbalmente tanto en las familias como en relaciones de pareja y en la calle.

Algunas de las sentencias que enuncian las violaciones de este derecho al libre desarrollo de la personalidad aduciendo:

- La presentación personal: Adorno corporal, peinado, vestido, maquillaje. “no son relevantes para alcanzar el fin último de la educación.” “Impedir el acceso a clases,... Constituye una violación al derecho a la educación..” T 524-92; T 090,248,322-96; T 207-98; T 366-97.
- La aplicación de la disciplina en el establecimiento educativo no implica de suyo la violación de derechos fundamentales. Pero los profesores y directivos están obligados a respetar la dignidad del estudiante.” T366-97.
- “Los manuales de convivencia no pueden tipificar como mala conducta el embarazo de una estudiante..” T 420-92; T 393-97; T 656-98; T1101-00; T 1531-00; T 271-01.” “El rector ha desobedecido también el mandato constitucional del derecho a la autonomía establecido en el Art. 16, como derecho fundamental, por cuanto coarta la libre decisión de la estudiante de escoger una forma de vida. Su condición de madre”.
- La convivencia de una joven con su pareja en unión libre. Sentencia T-272/01

Desde los / as jóvenes existe diferencia frente al control del cuerpo en hombres y mujeres según su comportamiento y las restricciones a la libertad de expresión y comunicación. En los primeros se presume mayor autonomía, ya sea por las reglas del colegio, por la presión de las modas y las dietas, la necesidad de reconocimiento desde la belleza y el problema del embarazo que limita a las mujeres.

Esta afirmación concuerda con la percepción de las partes del cuerpo que menos les gusta a las chicas, siendo frecuente que sea el abdomen por gordo, lo cual coincide con los parámetros de esbeltez definidos cultural y comercialmente. Estos argumentos pueden ser interpretados desde la fragmentación del cuerpo de la experiencia, como un cuerpo instrumento puesto al servicio del varón o de la resolución de situaciones de emergencia³⁴⁸. Como partes del cuerpo que más les significa tanto a hombres como mujeres son representativas las manos por lo que se puede hacer con ellas “cocinar, escribir, expresarse, acariciar”. Algunos de los jóvenes, quizá más mujeres que hombres, reconocen que las tristezas se expresan en el cuerpo desde el dolor, lo que permite leer emociones y sentimientos en el cuerpo juvenil.

La ropa parece ser un asunto de disputa, no solo por el valor simbólico que tiene sino también por el valor comercial; según las marcas y los estilos es fuente de agresiones físicas:

De la forma en que otras personas y yo nos vestimos sí existe riesgo de robo porque es ropa de marca y más notoria, pero en la calle no se imponen reglas y si le van a robar a uno, uno también responde, si anda solo llama a su grupo de amigos, pero la otra opción es dejarse cascar o robar pero eso ya es de bobo” (14ab- 15ª Taller cartografía corporal con jóvenes en la Estancia 11-10-04).

Es así como el reconocimiento juvenil en tanto disputa se evidencia en el territorio corporal operando como fuentes de identificación y estigmatización el vestuario, la decoración y el uso del cuerpo juvenil con fines comerciales o sexuales.

Es duro escuchar a las niñas de octavo y noveno que dicen que nos estamos llevando a las niñas de sexto y séptimo porque ellas las pagan mejor por ser niñas y vírgenes y, además, no tienen experiencia sexual. Algún día yo con mal genio les decía que por qué no se llevan a las grandes que saben a qué carajos van, y respondían que no, porque no las pagan bien (12b Entrevista directiva docente institución educativa La Estancia San Isidro Labrador 23-10-04).

348 FERNÁNDEZ, Ana. La mujer de la ilusión. Paidós. UNESCO: Buenos Aires. 1993. Citado en Duschatzky Op. cit.

Respecto a este último, cada vez se denuncian más las redes de tráfico de drogas, de turismo y tráfico sexual que operan en las instituciones educativas, donde las mujeres más jóvenes invitan a sus compañeras a ofrecer servicios a cambio de recursos económicos que emplean en la sobrevivencia o en la adquisición de bienes lujosos. Esta problemática de las drogas se revela en la esfera doméstica en tanto compromete la comercialización, sin ocultarlo, el consumo o impacta vínculos generacionales, la mayoría de jóvenes roban para conseguir la droga despertando en adultos sentimientos de hostilidad y desconfianza. Finalmente, está la relación consumo y deterioro de condiciones de vida; la mayoría de jóvenes que no consume no trabaja, abandona la escuela y revela una vitalidad deteriorada³⁴⁹. La droga y las bandas están en el nombrar de jóvenes, constituyen fuertes marcas de identidad en algunos/as jóvenes.

Secretaría del Distrito y Defensoría citan a colegios a discutir el tema. "El tráfico de armas y de drogas y la explotación sexual que se han colado a los salones de clase y a los patios escolares alarman a la comunidad educativa". Es un grupo de trabajo que se reunirá durante tres meses a intercambiar enfoques, experiencias y tratamiento del problema y crea una mesa de trabajo. Las asociaciones dicen que las anomalías se presentan porque el estado las ha dejado solas en la misión de supervisar a los planteles. "Tampoco hay una norma que de claridad sobre el manejo de los recursos que tienen", señala representante de asociaciones. Los padres pidieron que se les tenga en cuenta en las decisiones que les corresponden, el Ministerio tiene el decreto para que las asociaciones hagan sus recomendaciones. Abel Rodríguez afirma: "tenemos la obligación de proteger y cuidar a nuestros niños, no solo de impartir conocimientos y evaluar El tema de las drogas, armas y explotación sexual nos aflige y nos invita a la acción. El sistema educativo no puede seguir metiendo la cabeza en la arena como si nada estuviera sucediendo". En el primer semestre del año 4.450 jóvenes protagonizan delitos en la ciudad. "Las pandillas y el abuso sexual se han convertido en uno de los dolores de cabeza de directivos y docentes"³⁵⁰.

349 DUSCHATZKY, Op. Cit. P. 64

350 Alarma por abuso sexual, armas y drogas. En: El Tiempo (nov. 8. 2004) ; p. 1-13

Las directivas y docentes de las escuelas interrogan por sus competencias frente a estas problemáticas sociales y asumen desconocimiento para tratarlos; de allí que se autogestione la implementación de proyectos con universidades y organizaciones no gubernamentales para que prevengan o atiendan estos hechos. Desde las instancias de seguridad y control como la policía, la Sijin y la Comisaría de Familia también se realizan alianzas para dismantelar estas redes y sancionar a los responsables de comercializar con las jóvenes estudiantes. La aprobación de algunas familias de estas prácticas delictivas ejercidas por jóvenes es otra dificultad de la actuación institucional. Más problemático aún es que, en algunos casos, las madres asumen la prostitución de sus hijas o la vinculación de sus hijos a pandillas como fuente de recursos para el sostenimiento del hogar. Una docente narra estos sucesos así:

Ellas en la mañana decían que tenían que hacer trabajos en grupo, se iban a Carrefour o a un almacén de cadena que son los que generalmente utilizan, se cambiaban el uniforme por su ropa particular, se maquillan las recogen, no es en pasado porque esto aún esta sucediendo, las recogen carros específicos con vidrios polarizados. Inicialmente hacen el paseo por centros comerciales, les compran ropa, cosméticos, comida y todo lo que las chinas les atrae luego les dan para el taxi y las mandan para la casa. Así se ganan la confianza. Luego las invitan a comer y a baliar pues hay lugares que desafortunadamente dejan entrar a las menores y allí consumen alcohol, luego se supo, que las llevan a apartamentos y de allí salen hombres desnudos de diferentes lugares cogen a las chicas y hacen con ellas lo que quieran (12b Entrevista directiva docente Estancia 23-10-04).

Es así como se conocen historias familiares de personas que varias generaciones han pertenecido a redes de tráfico y hurto callejero.

El derecho al libre desarrollo de la personalidad y el de la libertad de expresión y organización son de los más demandados por jóvenes estudiantes; podría decirse que las situaciones conflictivas que de allí se generan están en estado manifiesto y confrontan con adultos que constituyen autoridad.

El derecho a la expresión y organización de jóvenes es otro de las violencias que vive esta población. La desautorización de la palabra del otro, la eliminación física del diferente y el no reconocimiento de la expresión verbal, son violencias recurrentes en los territorios escolares, barriales y familiares. Los/ as jóvenes asumen esta falencia como la no posibilidad de participar, de comunicar sus mensajes en las emisoras culturales y de expresar sus canciones y poemas en eventos académicos que organiza la institución. La reducción del cierre de espacios de encuentro, de formación en asuntos diversos a las áreas académicas y de debate en las escuelas, es uno de los cuestionamientos que los / as jóvenes hacen a las decisiones de la administración.

Los colectivos juveniles son interpretados por los imaginarios sociales de estos sectores empobrecidos desde dos referentes: de un lado, se reconoce la fortaleza de la juventud para afrontar las adversidades e injusticias del sistema, en especial, desde la capacidad organizativa para liderar procesos sociales, culturales y artísticos. Pero también es cierto que estos colectivos son estigmatizados por las condiciones de inseguridad en los sectores, ya sea por las agresiones de actores legales e ilegales con jóvenes agrupados en espacios públicos o por el temor que genera a las familias y a la institución educativa la presencia de jóvenes en actividades y proyectos en tiempo extraclase.

Aquí a los jóvenes se les ha estigmatizado de pandilleros, de ladrones, de drogadictos, inclusive se han hecho grupos de limpieza social, que han sido los causantes de las masacres, y de las desapariciones de jóvenes, pero pues si uno va a ver, y va a mirar a nuestros jóvenes, pues lo único... el problema grave que ellos tienen es que no tienen oportunidades: ni de trabajo, ni de estudio, aquí es muy difícil conseguir un cupo en un colegio de bachillerato, aunque sí hay muchos en escuela primaria. Pero por otro lado, mantener las personas es muy difícil porque estos niños y jóvenes tienen que salir a conseguir el alimento para sus familias. La situación económica es demasiado difícil y entonces ellos desertan de las instituciones educativas. Aquí se habla mucho de que los estudiantes no aprovechan, y que no tienen ganas de estudiar, pero es que ellos no



pueden, no tienen imaginarios culturales ni condiciones que les permitan hacer estudios superiores. (45ab Entrevista docente de la Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador 21-10-04).

Los grupos de jóvenes, en especial, aquellos que se reúnen en sitios públicos, son percibidos como amenazas al orden y la estabilidad en los barrios. El hecho de que un colectivo de jóvenes esté en una calle de estos barrios de la comuna 13, de Agua Blanca o de Ciudad Bolívar es interpretado como un riesgo a la seguridad y la propiedad privada. Por ejemplo, los comerciantes afectados por los hurtos de las pandillas, cuando presencian estos colectivos, solicitan la presencia de la fuerza pública quien hace requisas y en algunos casos maltrata a los/ as jóvenes. También sobre estos grupos han recaído las acciones de los actores ilegales que se adjudican la mal llamada “limpieza social”. Es el estigma con los colectivos juveniles y sus acciones en escenarios públicos.

Otros limitantes para la organización juvenil y su articulación al trabajo comunitario son:

- a) Las condiciones económicas de las familias que ameritan que en jornada contraria a la educativa realicen trabajo en el sector informal.
- b) La falta de espacios, tiempo, recursos institucionales y legitimidad social para apoyar iniciativas juveniles.
- c) Para algunas directivas educativas las condiciones socioeconómicas de la población instalan una cultura individual por la sobrevivencia para responder a las adversidades.
- d) El temor de padres y madres de familia a los /as jóvenes empleen el tiempo que dicen utilizar en estas organizaciones para vincularse a actores armados o actividades ilegales como venta de drogas entre otras. Ofrece mayor confianza a las familias saberlos en la escuela y el hogar.

Estas adversidades para la articulación a ***procesos sociales por parte de jóvenes los priva además, de generar vínculos de sobrevivencia,***

de propiciar confianzas y afectos de aprendizajes para la vida y de oportunidades para el desarrollo personal y social. Estas organizaciones fortalecen emocionalmente, ofrecen herramientas para mejorar sus condiciones de vida y para reflejar una imagen que contradice el estigma que se tiene de la juventud. Es la posibilidad de expresión en los grupos culturales y artísticos y de generar puentes para la movilidad social, académica o laboral.

Por momentos pareciera que la población juvenil escapa de esta estigmatización con el acceso al sector educativo formal; sin embargo, aunque se identifica que es importante estudiar ya sea por ser una “ley de la vida,” por la socialización o el encuentro con pares, por la exigencia familiar, para mejorar el futuro o para tener mayor reconocimiento social, también se asume que las Instituciones educativas son estigmatizadas por las características de jóvenes y los contextos donde están ubicados.

Nuestro colegio tiene muy mala reputación, cuando uno muestra el carné dice, ese es un gamín de la Estancia, a todos nos tienen con la misma referencia... **nosotros somos una plaga para este barrio**, aquí nosotros somos los ñeros, los drogadictos y los ladrones, la policía aquí nos tiene fichados pero no solo por estudiar aquí en la Estancia, sino porque si algunos muchachos de la institución estén por ahí fumando hierba o estén robando no quiere decir que sean todos (11b Entrevista joven estudiante de la Institución la Estancia San Isidro Labrador 13-11-04).

El reclamo permanente es por la generalización de conductas y prácticas de algunos/ as jóvenes y por los estereotipos que socialmente se construyen -en especial de población adulta- sobre los gustos musicales, de vestuario y de expresión juvenil. Es quizás, la auto percepción de ser el “otro” para quien se considera distante y en mejores condiciones sociales, económicas culturales y políticas y la interpretación como amenaza en este contexto.

- **Territorio escolar**

La escuela como frontera y horizonte de posibilidad y distinción. La escuela que introduce la diferencia en estos sectores



populares de Bogotá, Cali y Medellín, es la escuela de la palabra y la simbolización; del encuentro en el discurso de los derechos; de la seguridad y la protección; del reconocimiento, del aprendizaje y la articulación a otras realidades; de la socialización desde referentes distintos a los dominantes. Pero también la escuela que es la continuidad de violencias políticas y culturales; de negación de contradicciones políticas; de inclusión excluyente. Estas connotaciones están definidas por las formas de apropiación y los usos que jóvenes estudiantes hacen de la escuela como lo resalta Duschatzky:

Es en la tensión entre las continuidades y las rupturas entre la vida en la escuela y la vida cotidiana donde se anclan los significados de la experiencia escolar. Uno de los núcleos de continuidad está en el modo en que los jóvenes se apropian de los espacios que habitan. Más que una cuestión generacional parece tratarse de un estilo arraigado en las culturas populares cuya nota distintiva es la creación de fuertes lazos de implicación en cada lugar ocupado, como si la constitución de lugares permitiera reactivar las identidades colectivas³⁵¹.

Estas continuidades y rupturas se evidencian en ***los usos y sentidos de los espacios*** barriales y escolares, desde las incidencias que ellos tienen en las relaciones sociales. Mientras el barrio es percibido como peligroso, la escuela es asumida como protección o descanso; cuando en los barrios prima la ley del más fuerte, en la institución educativa, pese a las continuidades de esta ley, priman derechos en discursos y prácticas.

Los lazos de implicación con los lugares escolares y las identidades colectivas que desde allí se gestan se pueden identificar en la caracterización de los espacios escolares según los significados que el joven o la joven estudiante les asigna.

351 DUSCHATZKY, Op. Cit. Pág. 29

Matriz 21: Identificación de lugares del territorio escolar en las Instituciones según jóvenes.

Institución Educativa La Estancia San Isidro Labrador de Bogotá

Tipo de espacio	Lugar	Significado
Lugares de miedo	Coordinación	Porque se reúnen en todas las peleas Porque se definen sanciones por faltas
	Rectoría	Se reúne en conflictos, se llama la mamá y se decide la expulsión del colegio
Lugares de encuentro	Patio	Posibilidad de encontrarse y comunicarse con amigos y amigas Lugar para divertirse y socializarse Se escapa al control de docentes Se descansa
Lugares propios	Salón de clases	Porque hay materias que agradan Porque se pasa la mayor parte del tiempo
Lugares ajenos	Sala de docentes	Porque se limita y controla el ingreso No puede pasar mucho tiempo el joven

Institución Educativa Eduardo Santos

Tipo de espacio	Lugar	Significado
Lugares de miedo-tristeza	Sala de profesores	Se exponen problemas y se discute. Se expresa llanto y confrontación. No permiten ingreso de jóvenes Se dan peleas y se expresa en llanto.
	Coordinación	Es el lugar donde casi siempre se arreglan problemas.
	Reja	Simboliza cárcel y estar afuera es riesgo cuando hay enfrentamientos
	Rectoría	Lugar de miedo por lo vacío
Lugares de encuentro interacción y alegres	Auditorio	Lugar de alegría porque se pasa bien y se tienen obras teatro y conferencias.
	Cafetería	Interacción porque se conversa, consumen alimentos
	Salón de clases	Interacción escuela- comunidad porque allí se hacen las reuniones
	Patio	Por las presentaciones culturales y recreativas. Encuentro con amigos/ as interacción con familias y lugar de eventos.

Institución Educativa La Presentación de Cali

Tipo de espacio	Lugar	Significado
Lugares de Miedo	Rectoría	Porque genera miedo, implica secretos, meterse en problemas y regaños
	Coordinación	Por sanciones frente a problemas
	Sala de profesores	Porque es marcar calavera
Lugares de encuentro y alegres	Patio	Por el descanso y encuentro con amigos
	Tienda	Horas de comer
	Cancha	Deportes y recreación
	Salón de calses	Estudia y se aprende “triste para la mayoría que no le gusta estudiar”

En la Institución Educativa La Presentación de Cali, se es muy consciente “que el lugar depende del trato”, de las relaciones de poder y autoridad que en ese espacio se tejen. Es de relevar el miedo que generan los lugares donde se concentra poder formal en la Escuela como la rectoría, la coordinación y la sala de docentes; en algunos casos, las dos primeras se relacionan con problemas, con sanciones y con faltas para el o la joven estudiante. Parecería que el temor es al lugar que representa una autoridad escolar, un poder que tiene la capacidad de sancionar y de expulsar de la institución como también de informar del comportamiento y las dificultades académicas a las familias. Estos lugares son los que se relacionan con conflicto, los que tienen que ver con autoridades y poderes institucionales. Los baños, pasillo y lugares ocultos se reseñan con las transgresiones y se alude a su uso para infringir las normas como escapar de clase, consumir drogas o encuentros afectivos entre las parejas.

Es significativo el sentido que se concede en las tres instituciones al salón de clases como encuentro, alegría, interacción con comunidad connotándose como espacio propio tanto desde docentes como desde jóvenes estudiantes. Esta insinuación del salón quizás posibilite desarrollar procesos de negociación y mediación escolar en este espacio.

La importancia del espacio físico o la infraestructura de la Institución es vital para el imaginario y la representación que de la Institución hace la comunidad educativa. Es considerado como uno de los criterios

para la elección de la entidad formativa y son nombrado sus lugares como posibilidades de interacción

Lo primero que me gustó fue la planta física, pues me pareció que era grande aunque no tiene pues así la cancha y todo eso pero me parecía que era muy grande. No era como esos otros colegios que se ve como la marginalidad, pues que las personas son pobres y como queda los colegios tan pequeños entonces, se ve eso como todo revuelto, no acá las personas son pobres pero el colegio me parece que es muy organizado y los alumnos aunque son pobres son educados. (31ab Entrevista mujer representante de estudiantes de Eduardo Santos).

La identidad con estos espacios y con la planta física de la escuela, por su imponencia, tamaño y colorido resalta en los barrios y es referencia de ubicación y de valoración social. Por ello en los hitos que las comunidades educativas identifican en la evolución institucional, está el avance de la primera escuelita con pocos salones y problemas físicos a la construcción de la nueva planta física para finales de los noventa y los proyectos de ampliación en especial de la zona deportiva de la Institución. La amplitud de estos espacios (pese al incremento de población) es un contraste frente a las condiciones de hacinamiento en las viviendas; las normas y acuerdos para el uso de los espacios escolares es contrario a las reglas de los barrios según bandas y actores armados; la libertad de circulación en el territorio escolar es diferente a los riesgos de movilidad por los barrios. Aunque también es de reconocer que estas lógicas de marcaje de territorios barriales cada vez se enlazan más en la escuela, desde la delimitación de fronteras físicas entre grupos, las estrategias de protección de sitios como el salón de clase o los pupitres, entre otras. Los controles y los rituales de horario, porteros, coordinadores/ as, uniforme son propios de la institución educativa y aportan a la identidad colectiva de jóvenes con la escuela. La reja de la puerta parece separar dos mundos, la realidad de la ficción. Son límites simbólicos que se construyen colectivamente desde las experiencias y las representaciones que socialmente se recrean de los espacios y que los van configurando como territorios, como

sucede con el territorio escolar en tanto posibilita articulaciones, aprendizajes y establecimiento de límites con problemáticas sociales, económicas políticas y culturales.

El espacio influye en el desarrollo de cualquier individuo, si estamos en un espacio amplio podemos ser más extrovertidos y tener más libertad, si estamos en un espacio estrecho que van a reducir muchas posibilidades, si estamos en un espacio agradable se va a trabajar mucho, y bien. Tenemos grupos de 45 y 50 estudiantes y no va ser el mismo desarrollo de un grupo que tenga 25 en el mismo espacio. El espacio influye en las relaciones académicas y profesionales. Mientras el espacio sea más amplio van a tener mayores posibilidades de chocar con otro compañero. (19ª Entrevista directivo docente de Eduardo Santos).

Es así como las relaciones pedagógicas entre docentes y jóvenes, su cercanía y permanencia también están mediadas por decisiones políticas como los sistemas de contratación laboral: docentes provisionales, docentes vinculados, por las decisiones de tiempo de ampliar la escolarización y la cobertura con el incremento de cupos por salón en el mismo espacio.

Habitar la escuela y ser partícipe de su funcionamiento es tener la posibilidad de conexión en diversos sentidos. Primero con el “otro” que acompaña y no que amenaza, que libra de la orfandad social y permite ampliar perspectivas de vida por las proyecciones en un mejor futuro. Segundo permite reconocer realidades, discursos y mundos a los que no se accede en escenarios familiares y barriales, aun ni desde los medios masivos de comunicación, este reconocimiento posibilita la articulación a esferas mayores a la barrial y a la ciudad asumiéndose como un ciudadano del mundo. Tercero la pertenencia a la escuela permite matizar el estigma de la juventud de sectores populares como las víctimas y victimarios para el orden social. Cuarto se asume al joven como sujeto de derecho y se informa –en otros casos se intenciona la formación crítica- sobre derechos y los mecanismos para su exigibilidad. Quinto la escuela posibilita el acceso a otros referentes de lo

juvenil y el género diversos y muchas veces contrarios a los que se socializa en la familia y el barrio; es la posibilidad de contribuir otros modos de ser joven en relación con los estereotipos de lo juvenil y de género: hombre joven como peligrosos y mujer joven como madre y ama de casa. Sexto la escuela también ofrece la posibilidad de tomar límites, de suspender por momentos la realidad cotidiana marcada por los problemas socioeconómicos, por la violencia familiar, por la exclusión política y cultural y por la estigmatización juvenil y ofrecer apoyo para afrontar estas situaciones o visualizar otros referentes y asumir que no se está determinado y que por lo tanto somos seres históricos que podemos transformar estas realidades. *En resumen desde la experiencia juvenil y el uso que se hace de la escuela, ésta representa la posibilidad de establecimiento de vínculos desde nuevos aprendizajes, otros referentes en la sociabilidad y de articulación con realidades lejanas y quizás no imaginadas.*

Hay muchas personas por acá que son muy pobres, hay jóvenes que tienen muchos problemas familiares y el colegio es como un apoyo para eso hay niños que se vienen sin almorzar y sin desayunar siquiera acá en el colegio les están dando un almuerzo, o sea a mí me da rabia cuando a veces la Secretaría quita algo de acá o merma por ejemplo los cupos del restaurante porque mira que son muchos los que estudian aquí y ya tienen que ser muy escogidos los que se les puede dar ese cupo, no es que este colegio es excelente. Hay alumnos que de pronto tienen conflictos familiares entonces ellos acá como que se olvidan de eso, se desestresan, porque uno acá siempre está en movimiento, acá en un descanso, vos te vas a jugar voleibol, ponen la emisora o te vas para la sala de Internet, uno siempre está en movimiento acá a **uno nunca lo dejan solo**, uno nunca ve a un alumno solo acá siempre esta compartiendo con otros profesores o con otros alumnos: yo creo que si algún día este colegio lo cerraran o lo privatizaran afectaría mucho esta comunidad y ahí sí los alumnos aunque gracias a Dios aquí no hubo alumnos que participaran en esa guerra ahí si yo creo que esta comuna trece se volvería muy horrible yo creo que si ya no estudian ellos se van a dedicar a estar en la calle en la vagancia y ahí si es que se arma la guerra (31ab Entrevista mujer representante estudiantil de Eduardo Santos).

La misma Duschatzky sostiene cómo la relación entre jóvenes de sectores populares y la escuela es pensada como un vínculo no determinado por la condición de pobreza, no por la esencia escolar, sino por la resignificación de estos tránsitos escolares conforme a los usos y sentidos con que dotan sus espacios vitales y sus prácticas sociales. Es la escuela como un territorio de la frontera que remite a un horizonte de posibilidades al representar “el otro lado” de la vida de jóvenes en el barrio, “a la escuela se le adjudica la función de sutura o completamiento de las brechas discursivas que configuran la vida de jóvenes”. En estos ámbitos caracterizados por la permanente desafiliación social, el vínculo con la escuela podría llegar a asumir la forma de una determinada satisfacción de necesidades primarias o una ilusión de encontrar allí el lugar de completamiento.

- **Territorio barrial**

El territorio barrial: los límites simbólicos. En estos sectores populares las representaciones sociales del territorio barrial se gestan desde la exclusión económica, política, social y cultural como elemento fundante en el proceso de construcción de los barrios, como también desde lo comunitario y las luchas sociales en tanto pilar fundacional de identidad colectiva. Estas identidades se configuran en la misma lógica del territorio desde la generación de vínculos sociales y la demanda colectiva de realización de los derechos humanos. Es el barrio como territorio de identificación que no excluye la coexistencia de elementos diversos y contrarios sino que es constitutivo de identidad.

En el caso de jóvenes estudiantes, el barrio, al igual que la escuela, constituye un anclaje de su identidad que no se reduce a las señas físicas que marcan - la denominada morfología física-, sino a las experiencias y los afectos que se generan. Para Auge, el barrio es el “lugar antropológico”, una construcción concreta y simbólica que no da cuenta de la complejidad de la vida social pero que implica un

principio de sentido para quienes lo habitan. Tanto la historia del barrio como la trama de sociabilidad se entretejen construyendo pilares de sentido en la vida de jóvenes; esta trama sociocultural se teje entre rivalidades y solidaridades en la configuración del barrio y de las historias institucionales y personales³⁵².

El barrio define para sus habitantes un conjunto de posibilidades y limitaciones cuyo contenido es a la vez espacial y social. Por un lado la realidad material del hábitat constituye el límite de lo que se puede o no realizar. A su vez, el hecho de que el barrio funcione para sus habitantes como receptáculo principal de la vida social, nos habla de la autorreferencialidad obligada por las dificultades de transitar por otros circuitos que refuerza esa asignación de sentido con la que se lo inviste (...)³⁵³.

Las solidaridades y la cooperación en los barrios son evidentes en la construcción conjunta de equipamientos urbanos como viviendas, escuelas, servicios públicos para resolver el derecho a la ciudad en sus mínimos requerimientos. Las rivalidades se anclan en las relaciones violentas y de estigmatización entre nuevos y viejos pobladores, según las particularidades de sus condiciones residenciales y el acceso a servicios públicos domiciliarios básicamente. Pese a que el problema del acceso económico y el trabajo es una constante en estos sectores no se han propiciado exigencias y movilizaciones para demandar al Estado este derecho, por el contrario se emplean estrategias de autosostenimiento y gestión de recursos para la sobrevivencia, donde el par, más que un aliado, es un competidor por un cargo o un recurso económico.

La confrontación central en el territorio barrial está dado por el interés de controlar y disponer de las condiciones físicas, urbanísticas, de movilidad y de realización o no de derechos en los pobladores. Es una disputa por el control territorial y por las condiciones de vida de los pobladores entre los organismos del Estado, la institución educativa desde sus colectivos, los grupos armados, las

352 DUSCHATZKY, Op. Cit. Pág. 31 – 32

353 Ibid., p31

organizaciones sociales y las familias en tanto partes agrupadas, aunque individualmente también despliegan sus acciones para el dominio territorial. Según la dinámica de estos conflictos, su evolución ha oscilado entre estado latente y manifiesto, con periodos de intensidad y receso conforme a la actuación de las partes y a factores externos como políticas de negociación, fases de escalamiento del conflicto urbano, políticas educativas, incremento de la pauperización de las condiciones de vida de la población y medidas de flexibilización laboral.

El lugar de la calle según usos y límites. Los espacios públicos en los barrios, en especial las esquinas son representadas con peligro, con extorsión, robo y daño a la integridad física propiciando imaginarios sobre la necesidad de “guardarse”, bien sea en el hogar o en la escuela. La resistencia de padres y madres de familia a la presencia en la calle de jóvenes es por el temor a la adquisición de vicios de drogas, maquinitas o la articulación a pandillas, redes de prostitución o grupos armados. Las acciones de “limpieza social” que operan en lugares públicos son antecedentes de estos temores y el riesgo en los enfrentamientos por las balas perdidas son mayores cuando se está en un lugar abierto. Estas restricciones en la circulación por los barrios según horarios y momentos generan el desconocimiento de entornos cercanos y la reproducción de imaginarios que estigmatizan a sus pobladores y dificultan las relaciones sociales.

Se paran en la esquina pues si pasa la vecina, para quitarle todo lo que lleva encima, le quitan su cadena, le quitan su anillo y todo lo que lleva en el bolsillo. Si esa persona no se deja robar bum- bum es posible que la puedan matar. Mundo cruel, mundo de violencia, donde la gente no tiene experiencia, mundo cruel, mundo de violencia donde la gente no tiene experiencia. Y, el SIDA, esto se va a acabar y con mi rayo láser yo lo voy a eliminar llegamos a hablar tu tema secreto sobre cuatro letras que contiene el alfabeto la, S la I la D y la A, son las 4 letras que contiene la humanidad no tiene por eso el SIDA es una maldición. Van por las calles cobrando su ruta es el trabajo... Miseria, miseria y cómo será que estamos viviendo en esta puta sociedad, si tú estas parao, parado en una esquina metiendo marihuana y mucha cocaína bum -bum empieza a disparar bum -

bum. (Ta C 46ª Canción de Rap de jóvenes de La Presentación 11-11-04).

Este imaginario de los espacios públicos como peligrosos es heterogéneo según los sectores, las acciones delictivas y las limitaciones en la movilidad entre barrios. Las fronteras entre los barrios peligrosos y los no tan peligrosos parecen ser las condiciones y los antecedentes para residir en el sector, los equipamientos urbanos, la cantidad de personas y el movimiento del sector, la presencia de organizaciones comerciales e instituciones públicas, entre ellas la escuela, es fuente de reconocimiento social por la dinámica que genera.

... Los peligrosos se caracterizan por ser clases sociales bajas, entre los distintos grupos se forman algunas rivalidades y esto es lo que genera el peligro... Lo peligroso es porque mucha de esta gente ha sido desplazada de sus sitios y no tiene trabajo alguno... El peligro radica en la cercanía con la Loma “y de allí bajan los ñeros, no quiere decir que todos sean ñeros pero, la mayoría, tienen algunas mañas” para otros es peligroso porque las mismas pandillas lo hacen así (14ab Taller sobre cartografía del cuerpo en San Isidro 11-11-04).

Según el proyecto Odisea, de la Corporación Juan Bosco de Cali³⁵⁴, la calle es vista como la gran casa que marca elementos identitarios, que asume rasgos de socialización, desplegando significados y definiendo lugares de actuación. Es una casa que encierra ya no en las paredes del dormitorio, pero sí en las rejillas sociales que los conflictos presentan y que a muchos de las y los jóvenes les parece no poder salir, es decir, dejar de ser lo que la presión social exige y los lugares que define para el relacionamiento.

En el mismo sentido, el proyecto asume que la calle no solo organiza el espacio para la convivencia sino también para el conflicto, diferenciando muy poco los sectores públicos de los privados al ser marcados con conflictos que se presentan en la calle. Para los y las jóvenes el contexto, la calle, pese a reconocer los riesgos, se convierte

354 CORPORACIÓN JUAN BOSCO. Propuesta educativa: contexto de intervención. Programa Odisea. – Cali. Inédito

en la gran escuela que les enseña y los seduce con modos y estilos de vida. Es ese espacio donde aparece el amigo, el parcerero, el cómplice, etc., seducción complementada por la calle cómplice del desahogo, de esas cuatro paredes: “uno aprende muchas cosas en la calle, las trae aquí y mucha gente las aprende”, comenta un joven de la Institución Educativa La Presentación.

Se confirma la visión del entorno inmediato a la Institución Educativa -en especial de población adulta: docentes, directivos y padres / madres de familia- como una amenaza a la integridad física y moral de la comunidad educativa y al funcionamiento de la Escuela, caracterizado por el peligro de ser afectado por actividades delictivas; predominan el temor y la inseguridad propiciando que la Escuela diseñe estrategias de autoprotección como las rejas, los porteros, los controles en los horarios de ingreso y las restricciones al personal que ingresa a la Institución; medidas que de una u otra forma distancian a la comunidad y afectan su sentido de pertenencia y compromiso con la escuela.

Los conflictos en la interrelaciones familia- escuela. Como antes se anuncia las familias proyectan en la escuela la posibilidad de un futuro diferente y mejor para su parentela, en especial en mejorar las condiciones económicas. Para los padres/ madres de familia la escuela es el centro, por ser el apoyo para el futuro de sus hijos/ as, como un lugar de protección, de refugio de los peligros del barrio y las calles. La escuela propicia resguardar hijos e hijas mientras se desarrollan actividades para la sobrevivencia y, además, promete mejorar sus condiciones de vida bien sea por la alimentación que ofrece desde los restaurantes escolares, por los conocimientos que adquieren o la esperanza de que el certificado de escolaridad permita acceder a labores que generen ingresos económicos.

Estas familias construyen los barrios y luchan por la escuela, tejiendo vínculos e historias fundacionales donde se articula su desarrollo personal y familiar con el barrial, como lo reconoce Silvia Duschatzky,

al afirmar que el peso simbólico del barrio se le asocia además con la historicidad puesta de manifiesto en la apropiación que las nuevas generaciones hacen de sus procesos fundacionales. Los jóvenes se incluyen en las narraciones históricas del barrio haciendo propias experiencias vividas por las generaciones anteriores. Hablar del barrio es actualizar simultáneamente las tradiciones comunitarias y familiares. En los relatos del barrio se infiltran recuerdos biográficos personales, haciendo del lugar un sitio diferenciado entre lo público y lo privado. La cuestión a destacar en esta diferenciación es que la historia barrial y las biografías particulares se funden en una única narración, haciendo del lugar una morada de la memoria individual y colectiva³⁵⁵. Para los / as jóvenes su historia está en directa relación con la construcción del barrio y de la escuela; las familias, desde las actividades para recolectar fondos y las movilizaciones que realizan, logran la existencia y el funcionamiento de la escuela donde hoy estudian y se proyectan para un mañana diferente. Es preocupante que estas historias colectivas y personales van perdiendo la fuerza y el poder de socialización que en otro tiempo tenían, que cada vez sea menor la conciencia en niños/ as de que las condiciones de vida que tienen han sido fruto de disputas, enfrentamientos y demandas al Estado por el cumplimiento de sus derechos. La articulación de estas historias permite fortalecer la organización comunitaria.

Si bien para la familia la escuela es una posibilidad pese a cuestionar su efectividad para ingresar al mercado laboral, para docentes y directivos docentes, la familia de jóvenes estudiantes es uno de los mayores problemas para la formación de estos por la desarticulación familiar, la ausencia de padres y las segundas o terceras uniones; los abusos sexuales en especial con mujeres; los valores de la ilegalidad que fomenta; el maltrato físico, psicológico y económico y la explotación de niños / as y jóvenes; las carencias económicas que no logran satisfacer las necesidades mínimas. La familia es cuestionada

355 DUSCHATZKY, Op. Cit. p31

desde la escuela porque no contribuye a la formación de jóvenes en el mismo horizonte de la institución y porque, más que vincularse, es un obstáculo y un limitante para la labor que ejerce la escuela y el desarrollo social que intenciona.

La descomposición hace que los hogares sean muy agresivos y esa agresividad viene y la traen ellos acá, este año hemos tenido padres agrediendo aquí dentro de la institución y uno dice, claro: los papás son así, los niños también. Toca entonces meter a los papas al curso de convivencia y los hemos involucrado en cosas incluso en lo académico nos ha tocado que los papás estén ahí pendientes, nos ha tocado que vengan diario porque los papás dicen una cosa, los niños otra y los profesores otra (34AB Entrevista Directiva Docente 22-10-04).

Cuando se interroga por conflictos escolares desde el grupo de docentes se argumenta que es en el territorio barrial donde se gestan y transitan a la escuela, como es el sujeto joven en quien se encarnan estos conflictos al ser quien se desplaza por estas esferas. Las situaciones de referencia son los consumos y la participación de las familias en redes ilegales, las relaciones violentas entre parientes y las condiciones de violencia e inseguridad.

Los principales conflictos yo los podría nombrar así primero hay una situación de consumo, de sustancias psicoactivas. El otro conflicto es al interior de muchos de los hogares en donde por falta de atención de los padres a los hijos, ellos permanecen mucho tiempo fuera de la casa. Los padres salen temprano, regresan tarde, no hay como ese lazo afectivo, un hogar que se desarrolle así normalmente. También hay un conflicto debido al pandillismo que se está generando, entonces esto va a ser como cada vez uno nota como más violento el lugar. Entonces ya uno podrá pensar que de pronto si vengo en horas de la tarde por acá me atracan. Me atraca del mismo grupo de alguna pandilla de los estudiantes (44ª Entrevista Docente de La Institución La Estancia 12-11-04)

En los tres sectores de Ciudad Bolívar, Agua Blanca y Comuna 13, se reconoce la vinculación de las madres, padres y familiares de jóvenes estudiantes en las redes de tráfico de drogas, turismo sexual o delincuencia en los barrios. Las tradiciones familiares de sobrevivencia desde lo ilícito, el robo, el expendio de drogas, la prostitución entre otras, son aprendizajes y prácticas en que se

socializan niños/ as y jóvenes y que son confrontados en territorios escolares constituyéndose en amenaza a la integridad de docentes por revindicar el interés superior del niño o la niña y confrontar o demandar legalmente por la explotación de niños/ as y jóvenes en estos hechos delictivos.

Incluso en un taller de madres, una señora me dijo que tuviera mucho cuidado con lo que decía ya que yo hablaba de forma muy desprevenida y la señora que estaba al pie de ella distribuye droga y su hijos y sobrinos traen droga al colegio, así que tenga cuidado con ella. Uno sabe que cuando uno esta hablando en un taller de padres allí hay de todo, por eso uno tiene que saber cómo enviar la información ya que puede ser la salvación para que ellos actúen o se pueden convertir en un problema desde afuera. (12B Entrevista directivo docente de la Estancia 23-10-04).

Las situaciones de grupos ilegales, vinculación a redes de trata de personas, turismo sexual o alucinógenos están articuladas a situaciones estructurales de exclusión, pero se presentan más referidas a los contextos inmediatos a la Institución Educativa pues es allí donde se evidencian, como sucede con la delincuencia común y las pandillas que se explican, en la más de las veces, por problemáticas de desempleo, violencia y pobreza extrema donde jóvenes que delinquen son víctimas del sistema y de la ausencia del Estado que se presenta en estos sectores, desde la represión, más que desde la realización de derechos, lo cual configura un círculo vicioso, pues al no tener actividades laborales recurren a la delincuencia para sobrevivir y con estas acciones adquieren antecedentes judiciales que les limitan acceder a empleos.

La historia delincucional de algunos jóvenes que va desde la vinculación activa a la pandilla hasta los asaltos o robos esporádicos tanto en hombres como en mujeres, propicia que tengan problemas con la justicia como demandas por responder y que sea un obstáculo para trabajar cuando se les exige el pasado judicial... La vinculación de jóvenes estudiantes con pandillas es una problemática que complejiza los conflictos escolares y genera retaliaciones ante docentes por problemas de autoridad y asuntos académicos. Éste, asociado a lo de las feminas o familias que tradicionalmente según los apellidos se sabe que tienen grupos armados de respaldo y que

tienen retaliaciones cuando se involucran con uno de sus protegidos. También la compra de estos servicios se utiliza en la zona"... nosotros en la calle valemos dos mil pesos, pues si un muchacho tiene un problema con un docente o con un directivo paga dos mil pesos para que nos hagan cualquier cosa en la calle, desde una golpiza hasta una chuzada" (12b Entrevista directivo docente la Estancia 23-10-04).

Pese a las contradicciones que las directivas y docentes tienen con las familias, se asume que se requiere el fortalecimiento familiar para lograr el cometido de la escuela y su función social. Entre las iniciativas que se implementan en esta perspectiva están el conocimiento del hogar y de las condiciones de la comunidad, el acercamiento de las familias a la dinámica escolar desde eventos, procesos formativos, proyectos productivos y el seguimiento continuo al desarrollo académico y personal de jóvenes.

Las alianzas intersectoriales e interinstitucionales son una estrategia utilizada en las escuelas para la atención y prevención de maltrato familiar, de fármaco dependencia, de actos delictivos, de necesidades educativas especiales para las que los docentes no tienen los conocimientos que se requieren. Las relaciones son con hospitales y centros de salud, ONG, universidades, iglesias, entidades privadas, entre otros. Aunque son valoradas estas alianzas como parte del componente comunitario de los proyectos Educativos Institucionales –PEI-, también se cuestiona la orientación económica que esta proyección comunitaria adquiere después del 2001 ante las necesidades de directivos docentes de gestionar recursos para el funcionamiento institucional. La responsabilidad social y comunitaria que ejerce la escuela desde programas como servicio social obligatorio o creación de grupos y fortalecimiento de organizaciones comunitarias es limitada por la tendencia a la escolaridad, por la carencia de espacios y tiempos para su desarrollo, por las condiciones laborales de docentes y por los temores de las familias a actividades extra-clases.

Las así como los imaginarios, temores y experiencias inciden en la desarticulación de la escuela con la comunidad inmediata, referida

a la familia y las organizaciones barriales, pese a que este sea su hito fundante; con el pasar del tiempo, el incremento de la inseguridad, los cambios en las administraciones institucionales y las necesidades de sobrevivencia de familias limitan el trabajo cooperado por el desarrollo personal, institucional y social.

Pese a las semejanzas en las condiciones de desarrollo económico, social, político y cultural de los sectores, donde geográficamente separa un barrio de otro una calle, se identifican unas ***marcas sociales que resaltan el lugar de residencia como un sello específico de estatus social.***

En relación con las distinciones internas, aquellas que operan en la cotidianidad de los barrios, es de destacar el papel que juega el lugar de residencia como marcador de distancias sociales. Los que viven en los fondos son más pobres que los que habitan en la proximidad de la ruta. Para el imaginario popular, residir en uno u otro barrio define una posición social. La presencia de instituciones públicas (entre ellas la escuela como lugar de frontera) junto con señales de urbanización constituye signo de diferencia. Las rivalidades interbarriales se expresan descarnadamente entre los grupos de jóvenes³⁵⁶.

En los tres sectores de referencia se tienen lugares internos a la comunidad que son nombrados como “los otros”. Estos coinciden con población desplazada más recientemente, con zonas más periféricas a las vías de transporte y la institucionalidad, con barrios de mayor índice de violencia o percepción de inseguridad, de menores condiciones de equipamiento urbano y con mayores problemas para el ingreso. En Ciudad Bolívar se le conoce como La Loma; en Agua Blanca, como la Comunidad Nariñense; y en la comuna 13, como El Salado. Los ambientes cotidianos de aprendizaje también son valorados como referencia de identificación. El proceso de planificación de los barrios, las dotaciones básicas, los tipos de familias, la cantidad de ingresos y su relación con la agresividad en jóvenes, el interés por el estudio y la tranquilidad en sus relaciones

356 Ibid., p. 50

interpersonales son ejes de distinción. Las relaciones con “los otros” se precisan desde las diferencias, más que desde las similitudes, y se valoran negativamente en la mayoría de los casos.

Pues a ver, uno sí ve de pronto diferencias con los jóvenes por ejemplo de otros, de los otros colegios, de pronto como el vocabulario, la presentación personal, que uno les ve como, o sea desde que uno lo ve que viene como en esa forma de caminar y todo, uno le ve como lo agresivo, como lo chabacano, y uno ve que el muchacho de aquí es como más organizadito, más serio, sin uno decir que no les guste la música moderna, ni las modas pero mientras ellos tienen el uniforme y están como en función del colegio, asumen un comportamiento, eh, pues como más acorde como al manual de convivencia. De pronto lo que decían los chicos en el taller que los que vienen del Salado son muy alborotados y que los de aquí son más aplacados, la cuestión pues yo pienso que es también como el hecho de que pues vos ves que de pronto, es un sector, el Salado es un sector como donde llegan más desplazados, que los desplazados siempre vienen como de regiones costeras, de municipios pues como que son de otro ambiente, más folclórico, más alegre, entonces eso hace que el barrio, la gente sea como de otro ambiente, más, más extrovertido, entonces si son sectores donde vos llegás un sábado un domingo y encontrás la música pues a un volumen fuerte, encontrás toda la gente en la calle, mientras que vos venís por acá un sábado, un domingo y es como un lunes o martes la gente está en su casa, en sus cosas, entonces de pronto a eso era como a lo que ellos se referían, a que la gente de allá es más alborotada, entonces yo pienso que, que es también como eso, el hecho de uno ponerse a mirar, pero es que ¿de dónde vienen, cierto? Vienen de otros municipios, de otros sectores donde también su forma de ser es más extrovertida. (28ab-29ª Entrevista docente de la Institución Educativa Eduardo Santos).

Las distinciones entre “ellos” y “nosotros” refuerza el sentimiento localista, reduciendo lo no familiar a lo indiferente, lo cual promueve la construcción de legitimidades desde la proximidad más que desde la diferencia. Los argumentos que esgrimen jóvenes y familias para diferenciarse de las personas que residen en estos lugares se evidencian en las siguientes afirmaciones:

- En la Loma hay jóvenes que tienen envidia, ya que estos de acá abajo escuchan música diferente y se visten mejor” (15b Entrevista Joven estudiante La Estancia 14-11-04).

- Son jóvenes chéveres, que se salieron de estudiar porque se tiraban los años y las mamás les pegaban hasta dejarlos agonizando y empiezan a trabajar en Corabastos para poder salir adelante” (9ª Entrevista mujeres jóvenes de la Estancia 13-11-04).
- Algunas madres de familia se refieren a la Loma como un nido o foco guerrillero al que te temen y del que protegen a sus hijos.
- Esta última visión coincide con la visión de pares al usar calificativos como “son los guerreros, los que luchan, los que van por un ideal en la vida. Pero hay otros muy flojos, los que dicen: mi mamá y mi papá me pagan. Los niños de décimo y hasta noveno vienen muy flojos porque se están involucrando en pandillas” (41b Entrevista representante estudiantil la Estancia 20-10-04).

Es así como “el otro” es un enemigo que despierta actitudes defensivas de carácter destructivo o, por el contrario, es un semejante que, por ser tal, origina compasión y protección. **La alerta de agresión en el seno del vecindario hace resurgir la solidaridad defensiva, una forma negativa y caricaturesca de cohesión social, afecta la interacción de cada día³⁵⁷ e incide en las condiciones y sentimientos de seguridad y convivencia comunitaria.**

Lo mejor es estar con los de uno, que con los de afuera... Los ricos, esa gente de por allá, gente que no valora los que somos de acá, esos son los de afuera. Para uno ¿no?... ¿Qué caracteriza los de afuera? Son iguales a uno, solamente que ellos se caracterizan porque se las dan de diferentes: por el modo de vestir de ellos, el modo de hablar, el modo de ser de ellos, como se dice muy recatados en cambio acá somos libres de expresar lo que queremos y de vestir como queramos. Eso es lo que nos diferencia de esta gente. (46b Entrevista personero de la Presentación 11-11-04)

357 Ibíd., pág. 65

Esa visión del “ellos” se retoma de las relaciones con otros sectores de la ciudad y otras clases sociales, marcando límites en lo espacial pero también en lo relacional. **Los límites también se definen en los usos de lo barrial –la calle- en comparación con la escuela.**

“En la calle no se prohíben esas cosas que son prohibidas en el colegio, afuera lo que nos prohíben es como una reglas que tenemos que cumplir todas las personas” dicen los jóvenes. Aun así, la escuela es valorada por la posibilidad que da que medie la palabra antes del golpe, por la reivindicación de derechos y no la ley del más fuerte, por la generación de nuevos parámetros de sociabilidad donde no se legitiman las prácticas violentas como sucede en los barrios. Sin embargo, esto es la excepción en estos contextos y no parece dejar de ser unos puntos suspensivos en la vida cotidiana de jóvenes.

Yo acá me pinto el uniforme como el colegio lo quiere y como nos toca ponérselo acá, pero la diferencia es que yo afuera me visto como a mí me gusta y como soy en realidad... Uno en la calle es totalmente diferente a como es en el colegio, allí uno se viste como le dicen pero en la calle uno se viste como quiera (16ab Taller de cartografía con Jóvenes estudiantes en la Estancia 12-11-04).

La calle es el lugar donde todo se hace real y todo se hace posible; la calle, como espacio de aprendizaje, se diferencia notablemente de la escuela en la medida que esta última es un espacio de contención y la calle es un espacio en donde los límites son muy endeble o se marcan desde la muerte, lo que implica un tipo de aprendizaje de marcada agudeza para mantenerse vivo, anota el proyecto Odisea, de la Corporación Juan Bosco³⁵⁸. Estas distinciones y fronteras del territorio escolar parecen oscilar entre la realidad del barrio y la apariencia de la escuela: “en el colegio uno luce lo que es en apariencia”, es el comentario reiterado de jóvenes que nombran la realidad de la vida frente a la ficción del colegio. Realidad que determina desde la lectura de los sujetos muchas de sus prácticas en el territorio escolar. Un directivo institucional reconoce esta

358 CORPORACIÓN JUAN BOSCO. Op. cit.

dualidad en la juventud donde el escape a la difícil situación socioeconómica de la familia no es la escuela sino la banda o la organización armada que aporta recursos y resuelve por lo menos momentáneamente esta situación.

Lo que pasa es que el joven nuestro se mueve en dos mundo, el mundo de su realidad cotidianidad y de sus dificultades socio económicas pero, también, el mundo de los medios y la cultura que esta allí en la calle y de las apariencias. Es el mundo de la ficción y de la realidad, es el mundo de la realidad que encuentran los muchachos cuando entran a sus casas y se dan cuenta de que esta es la vida, entonces, el combo de la esquina y del parque es una forma de escape. Me parece a mí que es una de las formas que en cada comunidad se dan para enfrentar la vida y la realidad (12ª Entrevista director del CADEL de Ciudad Bolívar 16-11-04).

Esta dualidad abordada en la ciudad de la exclusión y la riqueza parece estar también presente en la cotidianidad de la juventud y sus anclajes sociales, entre sus sueños y posibilidades, entre las expectativas y las condiciones para realizarlas.

4.2.3 Tipología de estrategias de regulación de conflictos escolares

Las estrategias son entendidas como el conjunto de acciones que realizan las partes para el tratamiento de los conflictos; están supeditadas a la naturaleza y magnitud del conflicto, al nivel de configuración de las partes y a los comportamientos que despliegan como al reconocimiento de los ejes de disputa. Según esos elementos, se emplean métodos o conjunto de acciones que pueden orientarse desde la regulación legal, la disuasión o generación del miedo, la negociación o la intervención de terceros. Se identifican dos tipos de estrategias de tratamiento de conflictos según el propósito de la parte que la emprende y los objetivos de la misma acción:

Las **estrategias de contención** pretenden, o bien la reducción de comportamientos conflictivos desde mecanismos de presión, fuerza y control del oponente, o bien la transformación de ejes de disputa

desde acuerdos o negociación entre las partes con medidas institucionales, normativas y legales. Son las más comunes en las instituciones, en especial, las que procuran reducir manifestaciones donde la responsabilidad está determinada por la debida administración del conflicto cambiando las manifestaciones y reduciendo los efectos negativos de la relación desde la formación en valores para la convivencia pacífica y los comportamientos consonantes con las disposiciones legales e institucionales.

Las **estrategias de maduración**, por el contrario, más que reducir, pretenden fortalecer la conciencia de los sujetos sobre los problemas en disputa y el avance en el estado del conflicto. Es la posibilidad de que grupos sociales reaccionen y confronten las condiciones de injusticia y defiendan sus derechos. Esta capacidad de confrontación es diversa en los grupos sociales; por ejemplo, en los casos de referencia se identifica mayor reacción desde las comunidades de Ciudad Bolívar que desde la comuna 13 de Medellín, se percibe mayor formación política en jóvenes y mejores posibilidades de articulación y presión al Estado. Además, en esta comunidad sus líderes reconocen el papel que juega el conflicto en la generación de cambios y transformaciones favorables para la comunidad y la realización de derechos; su historia se funda en la lucha y confrontación con entes gubernamentales y esto va configurando una identidad colectiva. En el Distrito de Agua Blanca la educación pública parece ser el eje que articula y genera solidaridades y mecanismos de presión y maduración. En las tres comunidades las condiciones de poblamiento y equipamiento urbano, las legislaciones educativas, en especial la 715, y las condiciones de seguridad y convivencia son procesos que propician la maduración de los conflictos, pese a que este último también actúe como factor disgregador y represor ante la demanda de la comunidad.

- a) Como **estrategias macro de contención** de la defensa de la educación pública, se anotan las confrontaciones explícitas o implícitas de sectores económicos, culturales y políticos por

orientar el proyecto político de la sociedad desde el sistema educativo en contextos de globalización económica, emplean estrategias que tienen a la contención de las presiones sociales, a la fragmentación de las organizaciones y los sindicatos y, a la mercantilización de la educación³⁵⁹. Estas estrategias son nombradas por autores como Bourdieu³⁶⁰ y Torres³⁶¹.

- La reconversión de capital económico en capital cultural con la inversión de recursos privados en la educación. Es evidente desde escalas macro la financiación de reformas a las políticas educativas de Colombia, por agencias supranacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo –BID–, quien presta los recursos para el programa de mejoramiento de la calidad de la educación desde las que se implementa la descentralización educativa; en lo local, la estrategia son los programas de cobertura educativa promovidos por el Estado desde convocatorias para que entes privados se disputen recursos públicos y ofrezcan la educación como sucede en Medellín; otra es la estrategia de concesión de colegios, empleada en Bogotá, donde se entrega la administración de una Institución educativa a organizaciones privadas y el Estado paga un recurso por cada uno de los niños/ as o jóvenes que se atienden. Los subsidios escolares para que la población desescolarizada pueda acceder al sistema son otra de las modalidades de captación de recursos públicos a intereses privados.

Esta estrategia es rebatida desde sindicatos docentes y organizaciones sociales porque se interpreta como la privatización de la educación pública y el fortalecimiento del sector privado con recursos del Estado. Los entes gubernamentales locales lo refutan por la calidad de la educación en estas instituciones, eviden-

359 RUIZ, Botero Luz Dary. Op cit.

360 TÉLLEZ Iregui Gustavo. Pierre Bourdieu. *Conceptos Básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2002. Pág. 101

361 Torres, Jurjo. Educación en tiempos de neoliberalismo. Morata. España. 2001 p, 41

te en los resultados de las pruebas ICFES y pruebas SABER, por ser además un requisito para continuar con el colegio en concesión; otros mandatarios como el alcalde de Bogotá en este periodo mantiene los convenios que existen pero no permite la generación de nuevos con el argumento de que es el Estado quien debe administrar y propiciar la educación a los ciudadanos. Las posiciones y debates sobre este asunto se explicitan en los medios de prensa escrita³⁶².

- La inflación de titulación y la devaluación de la certificación escolar. Con el crecimiento de la población escolarizada por los programas de cobertura total y de educación primaria para todos, acceden al sistema educativo clases sociales y grupos que en otro tiempo estaban marginados a ello. La tensión por mantener las posiciones aventajadas en la sociedad desde la educación propicia la superproducción de títulos para reducir las ventajas que antes se tenían con cinco u once grados de escolaridad. "Hoy los sectores populares acceden a los certificados y títulos devaluados que hasta ayer aportaban oportunidades de mantenimiento y ascenso social a las clases medias y superiores. Como consecuencia de ellos, las vías de acceso a los diferentes destinos profesionales y sociales, que ofrecía tradicionalmente la escuela, se han modificado, de la misma manera como han cambiado los contenidos y el valor de los títulos otorgados. Los cortes y las fronteras entre niveles y modalidades escolares ahora no son tan definidos: progresivamente aparecen las divisiones y barreras tradicionales, por ejemplo, entre primaria y el bachillerato"³⁶³.

En este sentido, la necesidad de acceder a procesos de educación superior técnicos o universitarios es evidente en estas

362 CABALLERO, Carlos. Colegios de concesión, oportunidad para todos. En: *El Tiempo* (mar. 13. 2004); p. 1- 19

363 TÉLLEZ Op. cit. p. 101

localidades populares; sin embargo, pareciera que las condiciones económicas, el nivel académico y la sobrevivencia restan posibilidad de permitirlo, además porque no existen los equipamientos urbanísticos educativos cercanos al lugar de residencia lo cual incrementa los costos por el desplazamiento. En Ciudad Bolívar, la comunidad gestionó una sede de la Universidad Distrital que funciona actualmente; no obstante, es cuestionada por la cantidad de estudiantes que tiene de estratos mayores y de otros sectores de la localidad; el énfasis en los programas técnicos y la formación para el empleo son otros de los reproches a esta sede universitaria.

- El pánico moral o las estrategias de atemorizar a la población para justificar las reformas educativas³⁶⁴. Esta estrategia pretende desde la opinión pública y los medios masivos de comunicación atemorizar a la población por las deficiencias de la educación, aduciendo problemas de calidad, de conocimiento de jóvenes, de competencia de docentes, de fraude en la administración de la escuela pública, de despilfarro de recursos, de violación del derecho a la educación con las manifestaciones y huelgas del magisterio, de corrupción en sindicatos docentes y de crisis generalizada del sistema educativo público. La pretensión con esta estrategia es legitimar socialmente las reformas educativas que tienden a mercantilizar la educación reduciéndola de un derecho a un servicio. Estas posiciones conservadoras suelen explicar las crisis económicas, políticas y la conflictividad social, situando la mirada en el sistema escolar y en los bajos niveles educativos. En esta perspectiva la educación parece la responsable de todo y al mismo tiempo la tabla de salvación que puede conducir a un futuro diferente para lo que se requiere reestructuración organizativa, de currículo, de administración de recursos y del sistema de evaluación de docentes y

364 TORRES, Op. cit.

estudiantes conforme a las exigencias del mundo globalizado. El miedo y el temor a lo nuevo propicia que se demande lo conocido que suele ser lo tradicional e idealizado, magnificando conductas de actores considerados hostiles y peligrosos al representar una amenaza al orden establecido. Esto intensifica la estigmatización de sectores marginales y de la población juvenil por generar transgresiones.

Estas tres estrategias se orientan a la contención y la represión de los intereses colectivos y la defensa de los derechos, al mercantilizar la educación y dividir las fuerzas de presión que comunitariamente se gestan para hacer oposición. La funcionalidad de este conjunto de acciones es pertinente a la estabilidad y orden que encubre la orientación del proyecto político de sociedad desde el territorio escolar.

- b) En el mismo sentido como ***tipos de estrategias locales de contención y maduración*** que se desarrollan formal e informalmente es procedente señalar:

Respecto a la población de jóvenes estudiantes, en la normativa tiene mucho peso, como dispositivo institucional o instancia para la regulación de conflictos escolares, el **Manual de convivencia**, reglamentado por el art. 87 de la Ley General de Educación y el art. 17 del decreto 1860 como el documento donde se definen derechos y obligaciones, mecanismos de defensa de derechos, el sistema de justicia y los mecanismos de actualización del manual. Este manual de convivencia se visualiza como un pacto que implica la construcción colectiva y la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, para que no se constituya en un instrumento que justifique la autoridad del docente y el derecho a la educación como prioridad. En la cotidianeidad escolar no hay evidencias del manual como pacto que oriente los procedimientos frente a la regulación de conflictos:

Posteriormente el manual de convivencia se discute con ellos – jóvenes- al comienzo de año, pero uno no puede decir que ha sido una construcción colectiva en la medida que ha habido unos niveles de construcción. Aquí existe un comité de convivencia de alguna manera se le ha delegado la estructuración del manual y como la definición de unos parámetros. Siempre se pensó que el manual debería orientarse a hacer de la disciplina un acto consciente y propiciar una formación autónoma del estudiante. Como docentes vemos que ese ha sido como el objetivo y hacia eso ha estado enfocada la construcción del manual de convivencia obviamente ha hecho falta más debate con padres de familia y con estudiantes incluso entre docentes también (35ab Entrevista Docente de la Estancia 20-10-04).

Matriz 22: Tipos de estrategias de contención y maduración de conflictos escolares

Tipo de estrategia	Ejes	Campos	Observables
Estrategia de contención	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa: Tratados de Libre comercio, orientaciones de agentes supranacionales, ley 115 - 715, Estatuto Docente, PEI, Manual, gobierno escolar. • Proyectos institucionales • Demandas desde uso de tutelas. • Actividades colectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas • Reglamentaciones • Formación • Relaciones • Instancias colectivas • Eventos.
	Presión	<ul style="list-style-type: none"> • Desprestigio social de docentes y jóvenes. • Fuerza de grupos armados • Límites a libertades individuales y colectivas. • Autoridad y poder de docente y directivo contra jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descuento económico en el salario frente a protestas. • Pérdida del contrato laboral. • Amenazas, extorsiones y asesinatos a docentes desde grupos que actúan en las zonas. • Imposición de pensamiento y actuación. • Control al discurso, comportamiento y presentación personal. • Amenaza con expulsión de la escuela y avisar a la familia en el caso de jóvenes. • Chantaje y amenaza por la movilización y protesta.

Matriz 22: Continuación

Tipo de estrategia	Ejes	Campos	Observables
Estrategia de maduración	Manifestaciones y movilizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Educativas • Medidas administrativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Desarrollo de Pastrana (Traslados y evaluación). • Acuerdos con FMI-ALCA. • Sistema de evaluación- Suspensión de subsidios: alimentación y transporte. • Ley de transferencias y recursos. • Concurso de docentes · Problemáticas en las instituciones y materiales pedagógicos. • Salarios y remuneraciones económicas de docentes. • Traslado de docentes y directivos. • Servicios públicos domiciliarios. • Condiciones de seguridad en barrios. • Condiciones de salud
	Formación crítica y contextualizada	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad con otros sectores sociales. • Conocimiento del sector • Proyecto político crítico • Conocimiento de derechos y mecanismos de exigibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de docentes. • Contenidos y metodologías de la formación. • Apertura política de la Institución. • Saberes de responsabilidades del estado de jóvenes. • Compromiso con el desarrollo local.

Los manuales están centrados en los comportamientos de jóvenes y en sus obligaciones con la educación más que en reconocer el derecho a la educación. Para construir e implementar el manual se cuenta con instancias colectivas e individuales de alta representatividad en la escuela: el comité de convivencia como un grupo de docentes y estudiantes que tiene funciones en la orientación de la convivencia escolar como también en la sanción por comportamientos que infringen las normas.

La **coordinación de disciplina y la orientadora** son de las personas reconocidas por todos los estamentos como quienes más injerencia tienen frente al abordaje de los conflictos. En especial, la primera es representada desde el temor por simbolizar la norma y tener el poder de sancionar; sin embargo, con la segunda no se le adjudican características represivas y es propiciadora de mayor confianza, existiendo mayor posibilidad de la palabra.

Es contradictorio que el temor sea uno de los sentimientos que medie en las relaciones escolares y que el chantaje para obligar a determinado comportamiento sea con el cupo escolar, violando un derecho fundamental del joven o la joven. Estos comentarios coinciden con las percepciones de miedo que generan en jóvenes los espacios de rectoría, coordinación de disciplina por las experiencias sancionatorias con que son identificados.

Pues que el estudiante infringe el manual de convivencia y entonces la institución debe castigarlos, porque ese es el manejo que se le ha dado, por eso dicen que el manual de convivencia es un código o un acuerdo, supuestamente lo hicimos como un acuerdo pero no, la institución lo tilda como un código porque solo lo utiliza para sancionar, siempre es la amenaza, ahí está el manual de convivencia, entonces de pronto, sí, como el estudiante que infringe la ley ese podría ser el conflicto más grande. (47ab Entrevista docente de La Presentación 12-11-04).

Las estrategias de presión son de naturaleza informal bordeando con lo ilegal, pretenden la coerción del oponente y para ello se valen de la autoridad o la fuerza. Operan desde amenazas de grupos armados, que inciden en la libertad de circulación y movilidad a la organización y expresión de jóvenes y docentes, hasta los chantajes y las manipulaciones de docentes y directivos a jóvenes porque “a uno le toca asustarlos” para que se comporten conforme a lo esperado por la Institución. Los condicionantes y la forma de compromisos de jóvenes estudiantes para permanecer en la institución son otras de las medidas.

Un grupo de profesores que siempre es muy dado al diálogo con ellos, trata de orientarlos pero hasta ahora no hay como una directriz



específica o un ente específico para tratar estos casos, de pronto es más como cada docente que trata de acompañar a estos estudiantes. Cuando uno ya ve que no puede entonces lo remite a otras entidades que puedan brindarle el apoyo, a bienestar familiar, ONG como Odisea, hay otras instituciones: Caminos, yo particularmente envié a un joven de mi grado -décimo el año pasado- a Caminos, tenía problemas de drogadicción, hurtos, maltratos en la casa, entonces se condicionó su permanencia en la institución, con la permanencia en Caminos y dio resultado, el muchacho cambió muchísimo, pero este año no lo recibieron desgraciadamente... Por sus antecedentes disciplinarios. Pues una golondrina no hace llover. Entonces por más que uno decía: "no mira el pelao cambió démosle la oportunidad". No, le aplicaron todo ese rigor del manual de convivencia y se tuvo que ir; pero pues está bien yo he seguido hablando con la mamá y está muy bien el joven. Pero son poderes de los profesores que manejan su grupito, entonces están chuzando porque a la hora de la verdad son quienes dicen que son los directamente perjudicados, entonces se manda eso al Consejo Directivo pero, pues el año pasado no hubo un orden, no fue no digamos ilegal... no fue transparente por así decirlo, o bueno, sí puede que sea ilegal porque no se llevó el debido proceso, se hizo pero a medias, y al hacerlo a medias hay no exponemos a una demanda, cosa que en el marco legal nos puede perjudicar. (47AB Entrevista docente de la Presentación 12-11-04).

El debido proceso no se cumple en algunos procedimientos para la regulación de conflictos escolares, pese a negociar desde el diálogo o tener intervención de terceros cuando un joven infringe la norma; estas faltas se acumulan y lo llevan a una sanción mayor como es la cancelación del cupo o el no permitir la matrícula el año siguiente por problemas de disciplina y conducta.

Estas estrategias no logran transformar los conflictos, afectando ejes de disputa, conductas de partes y comportamientos; lo más frecuente es que aborden las manifestaciones y propicien su receso o tregua.

Respecto a las **movilizaciones y manifestaciones del sector educativo**, el promedio es que cada año se dan entre 3 y 5 paros³⁶⁵; lo recurrente es que sea el sindicato docente quien convoque a la comunidad educativa y organice nacional y localmente protestas

365 FECODE el poder del paro. En: El Tiempo (may. 29 2001) p. 3-4

en contra de políticas educativas y medidas administrativas del Estado central. Pese a asumir que estas políticas neoliberales son orientadas por agentes multinacionales como Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, las huelgas no se emprenden contra estos estamentos internacionales; el ALCA y sus efectos devastadores para el trabajo, la producción y los recursos nacionales es la nueva batalla que debe encabezar el movimiento sindical.

FECODE ha realizado por lo menos cinco paros en el ultimo año y medio. El año pasado pararon por las instalaciones inadecuadas y la violencia contra los profesores, en junio por la aplicación del plan de desarrollo presentado por la administración Pastrana. Luego se sumaron a un paro general promovido por las centrales obreras en protesta por el acuerdo con el FMI y en septiembre por la demora en el pago de los salarios. En esta ocasión el proyecto de acto legislativo 012 que reformó las transferencias a las regiones es el argumento esgrimido por los educadores y el sector de la salud para adelantar un cese indefinido de actividades que comenzó ayer³⁶⁶.

Las mayores movilizaciones del sector educativo en la última década están asociadas:

- a) En 1997 durante la administración de Samper fue uno de los más prolongados y costosos, se consigue reconocimiento de prima de vacaciones, 8 puntos de aumento por encima del reajuste aprobado a los demás empleados públicos, programas de capacitación, creación de sedes sociales y viviendas³⁶⁷.
- b) El Plan de Desarrollo del Presidente Andrés Pastrana por las tendencias a privatizar la educación, entre los puntos más controvertidos estaban el traslado³⁶⁸ y la evaluación de docentes.

366 Vía libre a transferencias. En: El Tiempo (may. 16. 2001); p. 1- 11

367 FECODE, el poder del paro Op Cit. Pág. 3-4

368 En Antioquia en 1994 se desarrolla un paro significativo por el apoyo de las familias frente a la decisión de la Secretaria de Educación Departamental de trasladar a 29 rectores/ as que tienen más de 10 años en una institución. En este paro se unen Asociaciones de padres y madres, ADIDA Y CORODEA. La información puede ser ampliada en: Lió con rectores 6 colegios se hallan en paro En: El Colombiano (feb. 17 1994); p. 9B.

Continúa sin definir situación de rectores. En: El Colombiano (feb. 22 1994); p. 7.

Traslado de rectores: Secretaria defiende gestión. En: El Colombiano (Feb. 24 1994); p.10

El decreto 955 que afecta el régimen de pensiones y salarios³⁶⁹. Finalmente el Congreso aprueba el plan y el paro se levanta.

Mientras en el Congreso empezaba ayer la discusión del Plan de Desarrollo planteado por el presidente Pastrana y mientras el Ministro de Educación explicaba a los secretarios del área cómo se va a hacer la evaluación de docentes, por las principales calles de Bogotá marchaban maestros para protestar contra el plan de desarrollo. Desde las 10 de la mañana, maestros de Cundinamarca, Valle, Tolima, Meta y Bogotá empezaron a marchar desde las diferentes entradas a la ciudad. Allí se concentraron cerca de 40.000 maestros con pancartas que decían no a la evaluación y no al traslado de docentes. Estos son los dos puntos en los que no se han puesto de acuerdo el sindicato de maestros (FECODE) y el Ministerio de Educación (MEN) y que están incluidos en el Plan de Desarrollo. El plazo para que este sea aprobado por el Congreso termina el próximo jueves. La propuesta del Ministerio es que la evaluación permita sacar del servicio a un maestro que no cumpla con requisitos mínimos de calidad y que según cálculos del MEN puede ser el 1 por ciento de los 300.000 maestros oficiales que hay en el país. En cuanto a los traslados, estos se harían según las necesidades de los municipios. Aunque el pasado domingo hubo un acercamiento entre FECODE y el MEN, el paro indefinido del sector, iniciado el 19 de abril, continuará hasta tanto no se oficialicen los acuerdos iniciales y se concilie en materia de evaluación y traslados³⁷⁰.

Se espera la llegada de delegaciones de docentes de otros departamentos que se sumarán a la 'toma' de Bogotá, organizada por FECODE para protestar contra el Plan de Desarrollo del gobierno Pastrana. Los maestros armaron el caos ayer en Bogotá. Con marchas desde diferentes partes de la ciudad, educadores

369 Paro en contra de Dialogo "Bula". En: EL Tiempo (Jun. 8. 2000); p. 1-2

370 Caos en el trafico por marcha de maestros. En: EL Tiempo (5May. 4. 999); p. 5C

de varias regiones del país protestaron ayer contra el Plan de Desarrollo del gobierno Pastrana, que se discute en el Congreso. Hoy seguirán concentrados los cerca de 40.000 maestros que llegaron ayer a la Plaza de Bolívar y, según FECODE el sindicato del magisterio, a ellos se unirá delegaciones de otros departamentos. Si bien no habrá marchas, el tráfico por el centro de la ciudad puede tener dificultades. Al cierre de esta edición, FECODE esperaba una reunión con el Ministro de Educación, Germán Bula, para reiniciar el diálogo. Los dos puntos en discusión son la evaluación y el traslado de docentes. Por otra parte, ayer, en una carta-borrador, el Ministerio les explicó a los secretarios departamentales de educación qué deben empezar a hacer para que la evaluación presencial se efectúe de la mejor manera³⁷¹.

- c) El proyecto del acto legislativo 012 de transferencias y recursos que implicó movilizaciones de comunidad educativa y articulación con sectores de la salud, pero que finalmente se aprueba y es reglamentado por la ley 715 del 2001. Esta movilización constituye un punto de inflexión en la articulación entre docentes, directivos, jóvenes y comunidad educativa que preocupados por el recorte de recursos salen a las calles, informan sobre los alcances del acto legislativo y apoyan la labor del sindicato docente³⁷². Las reuniones informativas para acuerdos de las Secretarías de Educación es otra de las medidas implementadas en sectores como Cundinamarca³⁷³.
- d) El concurso de méritos docentes convocado por el Gobierno Nacional en 2004 para el nombramiento de docentes y directivos docentes en el sistema educativo³⁷⁴. Las

371 En: EL Tiempo (May 4 1994); p. 1C

372 Docentes provisionales levantaron protesta. En: el Diario del Sur (nov. 19 2004)

373 En: El Espectador (ene. 27 2002); p. 3B

374 Donde están los maestros?. En: El Tiempo (may. 5 2000); p. 2-2
Seis horas de bloqueo en la troncal. En: El Informador (Nov 19 2004)

organizaciones sindicales del magisterio entre sus mecanismos para enfrentar el concurso están la demanda de nulidad del concurso³⁷⁵, protestas y boicot en las mesas del concurso³⁷⁶.

Desde los entes gubernamentales las manifestaciones son cuestionadas y se emplean mecanismos para generar el pánico moral frente a estas actuaciones. El Ministro de Educación para la época, Francisco Lloreda, por ejemplo, dice que hay intención de diálogo, pero rechaza la vulneración del derecho y los riesgos de la integridad de niños/as que están siendo engañados por el sindicato con sus padres y son colocados de carne de cañón al frente de las protestas, sin tener idea qué están defendiendo³⁷⁷. Esta pretensión de desprestigio de la lucha sindical y de la fragmentación del apoyo de la comunidad se difunde en medios masivos de comunicación y afecta la opinión pública del docente como violador de derechos.

El Ministro de Hacienda, Juan Manuel Santos, afirma que la reforma tiene el fin de racionalizar recursos, pues a pesar de trasladar mayores recursos estos no se traducen en mejorar cobertura y calidad educativa. "El Ministro insistió en que no se trata de recortar los recursos a las regiones y que la protesta no es más que una campaña de desinformación orquestada por FECODE, sindicato que se niega a perder sus privilegios"³⁷⁸.

A FECODE la han acusado de utilizar a los estudiantes como carne de cañón, de ser una especie de aspiradora que chupa todos los recursos destinados al sector, de cuidar sus privilegios y no los intereses de la educación pública, de manejar un gran presupuesto³⁷⁹, pese a ser la asociación de asociaciones más grande del país, con un índice de

375 Reprobaron examen más de 5 mil profes. En: El Colombiano (feb 8 2005); p. 4C

376 El Concurso de Méritos Docentes. En: El colombiano (ene. 19 2005) ; p. 5A

Maestros anuncian nuevas protestas. En: El Tiempo (ene. 31 2004); p. 1-13

377 Hoy, dialogo con sindicatos. En: El Tiempo (may. 22 2001); p. 1-13

378 Vía libre a Transferencias. En: EL Tiempo (may. 16 2001); p. 1-11

379 FECODE, el poder del paro. Op.cit. p. 3-4

sindicalización de casi el 100 %, reúne 282.000 de 310.000 docentes del sector público, agrupados en 34 sindicatos departamentales y distritales, es la empresa más grande de funcionarios del Estado³⁸⁰. La amenaza del gobierno frente a los paros es el descuento de nómina por los días no trabajados o la exigencia a recuperar el tiempo posteriormente.

El apoyo de las familias a las huelgas y paros del sindicato de docentes es interpretado por funcionarios de Secretarías de Educación de Antioquia como un mal ejemplo para jóvenes, pues no se enseña el principio de diálogo y concertación; se afirma que no es un gesto de solidaridad que grupos de padres y madres de familia apoyen a rectores/ as para entorpecer el desarrollo de las clases³⁸¹. Estos argumentos pueden ser asumidos como la penalización de la protesta popular.

Otros asuntos generadores de manifestaciones en el sector educativo han sido: el sistema de evaluación por el que protestan conjuntamente instituciones públicas y privadas³⁸², la falta de docentes en áreas como matemáticas y la suspensión permanente de clases genera temor ante las pruebas ICFES siendo jóvenes estudiantes quienes se pronuncien colectivamente³⁸³ como también por la suspensión de subsidios de alimentación y transporte³⁸⁴.

380 FECODE, el poder del paro. *Ibíd.* P. 4

381 Por una solución concertada. En: *El Colombiano* (feb 21 1994); p. 5A

382 En: *El Tiempo* (mar. 1 2002); p. 2- 12. En: *El Tiempo* (mar. 3 2002); p. 2- 14

383 Estudiantes del Internalco reclaman profesores. En: *El País* (nov. 26 2004); p. B2
Se toman Colegio público. En: *El Tiempo* (Sep 9 2004); p. 1-12

384 Niños protestan por suspensión de refrigerio. En: *El Tiempo* (abr. 29 2004); p. 2 10
Tramiten frenan entrega de desayunos escolares. En: *El País* (may. 4 2004); p. B3
Empieza selección de colegio. En: *El País* (ago. 13 2004); p. B2

En Bogotá, Medellín y Cali la administración local ha diseñado programas de subsidios para sectores más empobrecidos, subsidios escolares –matrículas -, alimentación y transporte. Estos subsidios son altamente valorados por las comunidades en tanto resuelven problemas básicos de las familias y se constituyen en un interés más para asistir a la escuela.

Estas estrategias tienden a la maduración de conflictos y a propiciar en las comunidades la conciencia de sus derechos y la exigencia al Estado de su realización. La presión de estas movilizaciones es reducida con amenazas del sector gubernamental y de actores ilegales como también por el temor de las familias y jóvenes a perder el cupo en la Institución Educativa.

Como estrategias instituciones de **proyección a la comunidad** inmediata es importante anotar: la labor comunitaria de la orientadora con el servicio de asesoría a familia de jóvenes estudiantes para la atención de padres, madres y hermanos con problemas de fármaco dependencia, maltrato, embarazo en adolescentes. La apertura de la Coordinación de disciplina sin previa cita para conversar con la familia. La vinculación a eventos comunitarios en defensa de la seguridad y la convivencia del sector, como las peñas culturales y el festival por la vida en la Estancia. El fortalecimiento a grupos juveniles institucionales y comunitarios desde la labor formativa. El trabajo interinstitucional para analizar y atender problemáticas como violencia intra familiar, fármaco dependencia, delincuencia común entre otros. El trabajo conjunto con comisaría de familia, hospitales y centros de salud, pro familia, instituciones educativas, universidades, casa de justicia, defensoría del pueblo.

En la proyección comunitaria como en la incidencia del contexto inmediato y mediato en la dinámica escolar, es permanente la pregunta de docentes y directivos docentes por la responsabilidad institucional frente a las problemáticas sociales que convergen en el territorio escolar ¿hasta dónde llega el fuero de la institución y cuáles son sus posibilidades de actuación?, bien sea por la formación que requiere la atención de problemas de fármaco dependencia, por los recursos para servicios como alimentación, por las competencias jurídicas de intervenir cuando los / as jóvenes están implicados en actos delictivos y por la intervención en las familias frente a relaciones violentas. La conclusión al respecto parece ser

por el desarrollo integral y la articulación en el trabajo intersectorial e interinstitucionalmente.

Es necesario hacer un trabajo integral ya que aquí no se puede hablar de prevención solamente... lo que pasa es que no se pueden atacar problemáticas por separado ya que todos estos son síntomas de otras grandes problemáticas que hay detrás de esto....El hecho de que las chicas se embaracen es el resultado de una problemática grave que está pasando allá, además lo hacen para tener un hogar estable pero esto tampoco ha sido la solución. El hecho de que el muchacho consuma droga es un síntoma de todo lo que está pasando en su familia y en su comunidad, la droga no es el problema es el síntoma de lo que hay debajo. El bajo rendimiento académico de los muchachos es el síntoma del desinterés y por otro lado es el resultado de las políticas educativas que han llevado a que los muchachos pasen el año así sin mucho esfuerzo, puede que esta política esté diseñada para una población que lleve un proceso diferente, pero para la nuestra no funciona (12B Entrevista directivo docente de la Estancia 23-10-04).

De otro lado, la **formación crítica y contextualizada** como estrategia de abordaje de conflictos implica la apertura de la escuela al conocimiento del entorno, la flexibilización de currículos y horarios en momentos de enfrentamientos, las estrategias informativas a la comunidad y la promoción de iniciativas como el proyecto pedagógico que se implementa en la comuna 13 para garantizar el derecho a la educación y la integridad física de jóvenes en la fase de escalamiento del conflicto político armado.

La argumentación de esta propuesta pedagógica alternativa: Educación para la convivencia en medio del conflicto es la siguiente:

Esta propuesta asume que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar acompañado de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales favorables al desarrollo integral de niños/ as y jóvenes. Los continuos enfrentamientos armados entre actores armados oficiales e ilegales desde finales del 2001 especialmente y el recrudecimiento en el 2002 tienen impactos en la dinámica de la Institución Educativa Eduardo Santos y ponen en riesgo la integridad física, mental y emocional de la comunidad educativa que es necesario contrarrestar, entre ellos se definen: el impacto en la infraestructura institucional, destrucción de viviendas del sector, desplazamiento forzado intra urbano, deserción escolar, personas

heridas y muertas, vulnerabilidad en la movilidad por barrios, afecciones físicas y psicológicas asociadas al conflicto armado. En consecuencia, es indispensable diseñar estrategias que disminuyan la vulnerabilidad y posibiliten mayor seguridad a la población víctima del conflicto, vulnerabilidad que es mayor en la movilidad permanente desde y hacia la institución y que permite además garantizar el derecho a la educación, consagrado en nuestra carta magna. El objetivo en adelante no puede ser simplemente el logro de unas competencias escolares, sino además el desarrollo de las competencias para la vida cotidiana y laboral en medio del conflicto: una sólida formación académica general y el desarrollo de habilidades que permitan vincular lo que se aprende con las múltiples situaciones que se presentan en los diferentes escenarios de convivencia diaria.

El argumento central de esta propuesta construida por docentes y directivas radica en la protección de la vida y la seguridad de la comunidad educativa – un 75% de la población estudiantil se desplaza de otros barrios-, pero también en la garantía del derecho a la educación consagrado la Constitución Nacional de 1991. La propuesta pedagógica que se orienta desde la escuela activa con sus postulados de aprender a aprender, aprender haciendo y aprender a ser complementa el proceso formativo de jóvenes considerando la disminución de asistencia diaria a las aulas en tiempos de confrontación armada pero garantizando el cumplimiento de los Propósitos del Proyecto Educativo Institucional y las obligaciones laborales de docentes. (Propuesta pedagógica revisión documental).

El plan contiene una propuesta de apoyo académico y formativo en jornadas especiales de trabajo semanal y metodologías nuevas para la comunidad educativa, consistente en la elaboración de módulos de trabajo y talleres de revisión y socialización semanal, diálogos, retroalimentación con los docentes y énfasis en la auto y Coevaluación de resultados del proceso. Dicho plan se desarrolla paralelamente a las labores académicas tradicionales que se llevarán a cabo en un horario restringido y algunas ausencias semanales³⁸⁵.

La propuesta tiene un componente comunicativo fuerte que es la promoción de valores de convivencia, solidaridad y respeto desde

385 Retomado de documento: Proyecto de Investigación La participación y la construcción de ciudadanía en adolescentes en medio del conflicto armado del Colegio Eduardo Santos de la Comuna 13 de Medellín. 2004. Inédito.

la emisora estudiantil como un puente o espacio de expresión del personero estudiantil, el consejo estudiantil y los demás jóvenes estudiantes. En el periódico escolar se crea una sesión dedicada a la participación estudiantil y ciudadana donde se publica información de los diferentes instrumentos y mecanismos de participación en la Institución. Quincenalmente se elabora una cartelera acerca de la participación ciudadana y el fomento de valores, convivencia y ciudadanía dentro del conflicto y las acciones adelantadas por estamentos oficiales y privados. La propuesta académica es la elaboración de módulos con talleres para que los/ as jóvenes los desarrollen en sus casas y asistan a clase a resolver las dudas. La Secretaría de Educación aprobó la idea, financió el tiraje de los textos para todos jóvenes, era un libro que incluía todas las materias. Fue elaborado por docentes de la Institución y contó con la asesoría de la Secretaria de Educación. La experiencia es narrada por partícipes de la siguiente forma:

A nosotros nos daban talleres, nos daban como unas cartillas para que nosotros estudiáramos en la casa, entonces ya nosotros no veníamos sino por ahí una o dos veces a la semana. Entonces ya más o menos nos explicaban pues lo que habíamos visto en la cartilla y todo eso pero sí no nos dejaron desactualizar del estudio, sino que nos daban esas cartillas para que nosotros estudiáramos en la casa o nos decían vamos a tener clase (31ab Entrevista joven estudiante de la Institución Eduardo Santos).

Esta estrategia, que emplea además carteleras o letreros en los salones precisando cómo actuar en caso de enfrentamientos, funciona hasta que las condiciones de seguridad y circulación en la comuna lo exigen; se suspende posterior a la Operación Orión donde se monopoliza el uso de la fuerza.

Es así como de este aparte tenemos que los conflictos en tanto analizadores sociales permiten desvelar estructuras y lógicas en las relaciones, en este caso, entre escuela – contexto. Los conflictos escolares percibidos por la comunidad educativa como problemas de comportamiento y comunicación pero también asociados a



situaciones estructurales del país como exclusión y violencia parecen ser obstáculos al desarrollo desde la mayoría de las posiciones, mientras que para la minoría son posibilidades de realización de derechos y se constituyen como pilares comunitarios.

Los ejes de disputa en estos conflictos escolares son clasificados según la tipología de conflictos por acceso y permanencia: conflictos por la función social de la escuela, conflictos por la organización escolar y conflictos por la identidad y el reconocimiento donde los territorios son asumidos en tanto anclajes de la identidad juvenil: territorio corporal, territorio escolar y territorio barrial. Finalmente, se puntualizan las estrategias o conjunto de acciones para abordar estos conflictos clasificados en las de contención o transformación, donde se sitúan los formales de la institución y las informales o represivos; también las estrategias de maduración donde las movilizaciones promovidas desde gremios docentes son lo esencial. Estas últimas que pretenden polarizar las partes se ven enfrentadas a la deslegitimación de su actuación, a la inversión privada en la educación pública y al descrédito de las titulaciones que ofertan.



5. Algunos debates y aperturas

En este aparte, se retoman algunos de los debates, preguntas y hallazgos con este estudio exploratorio descriptivo, que configura una tipología de conflictos escolares y estrategias de tratamiento desde la identificación de procesos significativos en una década en Instituciones Educativas de Bogotá, Cali y Medellín.

Inicialmente, es de resaltar la poca reflexión teórica de microconflictividades no bélicas y la limitación que esto conlleva al avance conceptual y teórico en el tema. Así mismo la escasa bibliografía sobre estudios comparados pese a la alta valoración que existe sobre estas investigaciones.

Lo anterior conlleva a que la precisión de los conflictos escolares sea un punto de llegada y no de partida: los conflictos escolares, entendidos como el conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrolla en el territorio social de la escuela o que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación cultural y política de las sociedades. Se asumen los conflictos como analizadores de acontecimientos críticos que pueden dar cuenta de cambios y

rupturas de las dinámicas sociales. En esta perspectiva el reto por tipificar conflicto desde criterios múltiples posibilita mayor interrelación de campos de análisis: estructura (partes, ejes de disputa, comportamientos y contexto), dinámica y regulación interpretadas según ámbitos de naturaleza y magnitud diferenciada.

Respecto a las perspectivas en la relación educación y sociedad, es necesario mayor grado de legitimidad social de la interdependencia y de la escuela en tanto sitio de contestación y lucha de sujetos diferentemente dotados de poder que pugnan por la reproducción o transformación del sistema socioeconómico, cultural y político.

En los referentes contextuales se presenta a Colombia como un país de contradicciones por su riqueza económica y biodiversidad, con el incremento de la exclusión en amplios sectores de la sociedad. Con la formulación de políticas educativas conforme al lineamiento de organismos internacionales y el deterioro de condiciones educativas en docentes, jóvenes estudiantes y familias que conlleva la no realización del derecho a la educación y con ello el no acceso a derechos como la participación y el reconocimiento entre otros.

Los contextos locales de la UPZ Ismael Perdomo de Ciudad Bolívar, de la comuna 15 y 13 en el Distrito de Agua Blanca en Cali y en la zona nor-occidental de Medellín respectivamente, comparten la dualidad enunciada por Borja, donde en el mismo espacio convergen la riqueza y la pobreza, la vida y la muerte, el deterioro creciente de condiciones económicas y la acumulación de capitales. La población de estas localidades en su mayoría es de estratos 1 y 2, padecen el desplazamiento por desarrollo urbanístico, por fenómenos naturales, por la violencia o por la búsqueda de mejor estabilidad laboral y educativa para la familia.

En estos contextos, la presencia mayoritaria de población joven contrasta con la demanda de la educación formal y el creciente incremento de Instituciones Educativas privadas que superan en



número a las públicas, y funcionan con recursos públicos estatales en un buen porcentaje, como, también, con la estigmatización a la juventud desde problemáticas como la drogadicción, la delincuencia común o la articulación a grupos armados que tienen injerencia en los barrios.

Pese a las adversidades, en la educación parece recaer la esperanza de un mejor futuro, de escape y protección para jóvenes de las problemáticas familiares y barriales. Es significativo que desde los/as jóvenes la escuela aporte a reparar vínculos primarios que históricamente han sido responsabilidad familiar. Por ello la escuela de estos barrios se configura como necesidad, inicialmente cogestionada entre líderes y luego demandada al Estado. Es la escuela como un territorio en la frontera de las posibilidades, el reconocimiento y la inclusión social.

Desde el recuento histórico de una década, este estudio identifica como asuntos comunes procesos significativos generadores de cambios en la relación escuela- contexto como son: las disputas por el derecho a la ciudad, evidentes en el fenómeno de poblamiento y equipamiento urbano de grandes sectores de la población excluida. En este proceso convergen solidaridades y rivalidades en la comunidad. Es así, como las historias barrial, escolar, familiar y personal parecen fundirse en un único relato que reclama ser contado y recreado por las nuevas generaciones para conservar las luchas por la realización de derechos y reconocer el trabajo de los antecesores en las condiciones de vida que hoy se tienen.

De otro lado, las identidades gestadas con la construcción de la escuela, desde los enfrentamientos, la gestión de actividades para captar recursos económicos son fracturadas desde las legislaciones al generar costos a la pertenencia institucional por la expropiación de rutinas de la comunidad y la familia con la escuela, al exigir la integración institucional para garantizar el ciclo completo de formación. Al relocalizar el papel del rector como gerente con

responsabilidades en la consecución de recursos y en la calidad educativa establecida desde estándares y pruebas internacionales, se interpreta como un retroceso en la democratización escolar el que se genera entre la construcción, emisión e implementación de la Ley General de Educación –ley 115 /94- y la ley de transferencia de recursos – ley 715/01-. Es una disputa por el proyecto político-cultural de sociedad que se orienta desde la escuela y que tiene como tensión general la mercantilización de la educación y el disciplinamiento social.

La disputa por el territorio y el control social no son ajenos a estas dinámicas barriales e institucionales que como vemos se gestan desde la expropiación permanente y la reapropiación del suelo con fines residenciales y de los equipamientos colectivos. Es la pregunta por la seguridad y la convivencia, en especial por la estigmatización que se propicia con jóvenes estudiantes y con la escuela por los imaginarios creados por la presencia y actuación de pandillas, bandas, guerrillas y grupos paramilitares en estas zonas. Desde algunos planteamientos son zonas estratégicas por su ubicación, por la cercanía a emporios económicos o por la historia compartida de exclusión social, económica, política y cultural que es caldo de cultivo para estos grupos.

El interrogante central de la investigación “La tipología de conflictos escolares y estrategias de tratamiento” parte de las comprensiones de la comunidad educativa de los conflictos escolares asociados a problemáticas estructurales del país como la exclusión, el conflicto político armado, la desintegración y violencia familiar como generadores de las confrontaciones en la escuela. Solo en Ciudad Bolívar los líderes comunitarios rescatan la función de los conflictos en la consecución de derechos sociales en tanto posibilitan la conciencia crítica y la confrontación con sectores dominantes.

Conforme a los criterios múltiples como opción teórica más pertinente, se definen ámbitos de configuración de los conflictos en



la relación escuela- contexto que constituyen la tipología. Están los conflictos por el acceso y la permanencia en educación formal. Se disputan el derecho a la educación mas no en su integralidad, es decir, se confronta por la accesibilidad y asequibilidad, o sea, por los recursos gubernamentales y las condiciones laborales de docentes, también las situaciones socioeconómicas de las familias que propician la deserción bien sea por los costos educativos o por la necesidad del trabajo infanto-juvenil para la sobrevivencia familiar. Esto es conocido y nombrado como el peso de la sobrevivencia en sectores populares.

Las construcciones sociales que sobre la escuela se hacen, conforme a los usos y apropiaciones que tiene la comunidad y a los diversos intereses que en este territorio escolar convergen, conforman los conflictos por la función social de la escuela. El hallazgo en esta investigación es la carencia de acuerdos fundamentales en torno al para qué de la escuela y, conforme a ello, las responsabilidades sociales del sector docente con el desarrollo de la sociedad. El énfasis en el desarrollo local, en el conocimiento y la tecnología, en la inserción al sistema económico, en la protección y el refugio, en la reposición de vínculos primarios son algunas de las demandas que se hacen a la escuela de sectores populares.

La disputa por la identidad institucional tiene que ver con los conflictos con la organización escolar. Las formas de apropiación y manejo tanto del espacio como del tiempo, de la autoridad y la normativa en la escuela. Las confrontaciones más expresas parecen ser entre la pertenencia de la comunidad con la escuela y la expropiación que opera con la nueva legislación que cierra la escuela a la comunidad e intensifica los controles con el uso de este territorio conforme a las exigencias de calidad educativa en contravía de intereses de jóvenes y familias, especialmente.

Del mismo modo como la identidad institucional es resquebrajada, la identidad y el reconocimiento de docentes y jóvenes estudiantes

son vulnerados desde estrategias como el pánico moral que, ayudada de medios masivos de comunicación, desprestigia y culpabiliza a docentes de la baja calidad educativa y del deterioro de la representación social de la educación. Desde este pánico moral se ataca la organización sindical y las luchas docentes como ilegítimas y subversivas.

Los conflictos desde jóvenes estudiantes tienen que ver con anclajes de su identidad como son el territorio corporal y la disputa por el libre desarrollo de la personalidad, la expresión y la organización juvenil que son restringidos desde la normativa adultocéntrica y desde la presión de grupos armados de los sectores. El territorio escolar demarcado por el uso de encuentro con pares, con la protección que ofrece y con las posibilidades de discursos, aprendizajes, proyecciones diferentes, los espacios escolares significados con el temor tienen relación con sitios de residencia de figuras de autoridad como rectoría y coordinación y de tratamiento de conflictos. El territorio barrial percibido por las limitaciones a la movilidad, las marcas sociales de estigmatización como violento reducen posibilidades de inclusión de jóvenes de sectores populares; la escuela, por momentos, matiza el estigma pero tampoco escapa a él por su ubicación en estos sectores y los imaginarios que en torno a ello se reproducen socialmente.

Finalmente, la tipología de estrategias de tratamiento a estos conflictos se configura bien sea a la contención / transformación o a la maduración. Las estrategias pueden interpretarse desde macro contextos con la relevancia del pánico moral, de la mercantilización de la educación o con la inflación a la titulación, o desde micro contextos en la regulación con la normativa institucional: PEI, manual de convivencia por ejemplo, o la presión y el miedo para cambiar comportamientos. Estas estrategias contribuyen a la contención en la mayoría de los casos, algunas de las normativas según su implementación aportan a transformaciones de ejes en disputa. De otro lado, la mayor conciencia de sujetos en disputa o maduración

de conflictos emplean como estrategias la movilización social de diversos sectores sociales y la formación crítica contextualizada de las nuevas generaciones por la defensa de los derechos humanos, entre ellos, por la educación como un derecho social inalienable y posibilitador de otros derechos.

En aras a asumir retos por la consolidación del proyecto político-cultural en perspectiva democrática, es necesario profundizar la comprensión y analizar teóricamente:

- La construcción de acuerdos fundamentales con la sociedad de la responsabilidad social de la escuela y del gremio docente. Este acuerdo ha de partir de las diversas expectativas que socialmente se depositan en la escuela.
- Las amenazas que se reproducen cotidianamente en las interacciones sociales, desde el joven y la familia al barrio, desde docentes al barrio y al Estado y desde la escuela al contexto inmediato de la Institución. Estos temores dificultan el establecimiento de acuerdos y el aprovechamiento de espacios sociales para el aprendizaje de jóvenes estudiantes. Es la tendencia de la escuela a encerrarse por el temor que le produce su entorno y en esa medida a aislar al joven y no proporcionar aprendizajes significativos para la vida en estos sectores populares.
- La visión de la escuela como posibilidad de la diferencia y como reflejo de las desigualdades remite al debate teórico entre la educación que aporta a la transformación del sistema o la que contribuye a su reproducción. En especial, comprender la escuela como frontera en contextos de marginalización y estigmatización, como posibilidad de inmersión en campos mayores y como límite a la reproducción de prácticas barriales y familiares es un gran hallazgo de este estudio que amerita continuar su reflexión.

- La conciencia social de la educación como un derecho social inalienable y la disputa desde todos sus componentes como accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad. Se enfrenta entre otras a dificultades para el fortalecimiento organizativo en sectores populares y con ello la efectividad de las presiones por la reivindicación de derechos. Influyen en estas dificultades: el peso de la sobrevivencia, de resolver necesidades básicas para confrontarse por derechos civiles y políticos, por ejemplo; las clientelas y su historia en los sectores populares; la satisfacción de demandas específicas y con ello la fragmentación de luchas sociales; el desconocimiento de la historia de reivindicaciones y ganancias de movimientos y organizaciones que se han enfrentado al Estado y a actores armados, específicamente; los estímulos y premios personales que engolosinan con formas instituidas de reconocimiento social son perversos para el fortalecimiento de la organización en tanto incentiva el individualismo.
- ¿Cuál ha sido el papel del conflicto en la organización comunal y popular en procesos sociales? Es la pregunta que se hace un líder comunitario para argumentar la importancia de las confrontaciones con otros para la organización y movilización social, para las identidades, solidaridades y conciencia social. Con ello la relevancia de la memoria de las luchas sociales como estrategia para fortalecer las resistencias y la defensa de derechos humanos, yendo en contravía de la fragmentación de las luchas sociales.
- La necesidad de demostrar con evidencias empíricas esa doble tendencia de globalizar un proyecto hegemónico de sociedad donde la educación tiene un papel relevante en su legitimación social, por ello la mercantilización de la educación y la fragmentación / división de iniciativas locales en aras a los derechos sectoriales, a la presión de grupos armados y a la

especialización de las luchas sociales como tendencia al disciplinamiento social.

- La competencia de la escuela y su responsabilidad con el conocimiento es una preocupación que urge de comprensiones al no obedecer a demandas y que quizás tiene relación con la reconfiguración de los escenarios de socialización como la familia.
- Los anclajes de la identidad juvenil asumidos como territorio ameritan un estudio detallado de cómo desde allí se crean imaginarios, discursos, prácticas y se resisten o se reproducen parámetros de comportamientos sociales. En especial la pregunta por el cuerpo en la juventud y las implicaciones de su uso, apropiación y autodeterminación para forjar personalidades fuertes es vital en la comprensión de problemáticas de nuestro país.
- La tendencia a la proyección de jóvenes en las fuerzas armadas tanto legales como ilegales, por ser fuente de recursos para la sobrevivencia, pero también como posibilidad de reconocimiento en un contexto de estigmatización, es un elemento que requiere de mayor comprensión para evidenciar cambios y rupturas en las generaciones jóvenes.

La escuela es la frontera entre la realidad y la ficción, la posibilidad y la negación, la inclusión y al exclusión, entre el reconocimiento y el estigma, el ser y el tener, la protección y la inseguridad, donde la escuela parece configurarse en un territorio de diferenciación social y de posibilidades pese a estar impregnada por la estigmatización propia de estos sectores populares.

Finalmente, es pertinente continuar el análisis de la utilidad social, política y cultural de asumir los conflictos escolares como analizadores de la realidad desde acontecimientos críticos. También, ampliar la reflexión del significado de interpretar la escuela como territorio en la frontera.

6. Bibliografía

- AGUDELO, Alexander. Moral y educación en Colombia. En: Suma Cultural. Bogotá, No.6, (Sep. 2002) ; p. 47 – 74.
- AMAYA DE PUYANA, Sandra. Factores de calidad asociados con el rendimiento en las pruebas del ICFES, en establecimientos de educación básica secundaria en Ibagué. Cartagena. No. 84 (sep. 1998); p. 25-26
- ATEHORTÚA, Adolfo León. La revolución educativa y perspectivas. En: Revolución Colombiana de Educación. Bogotá. No. 44 (2003).
- ALTHUSSER, Louis. Educación y poder. Madrid, Paidós, 1987.
- ARIAS OROZCO, Edgar. Pasajeros del silencio : juventud, cultura y voluntad de saber. Medellín: Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular, 1998. 228 p.
- ARDOINO, Jacques. Perspectiva política de la educación. Madrid Narcea, 1980. 132 p.
- ALZATE SAEN, Ramón. Conflicto y escuela. En: Letras de Deusto. España. Vol.30, no. 87 (abr.-jun. 2000) ; p. 15-30
- MARADI, A. La comparación. En: Terminología - científico social: aproximación crítica / R. Reyes. Madrid : Antrophos, 1991.
- ANSART, Pierre. Las sociologías contemporáneas. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1990.
- AYUSTE, Ana, FLECHAS, Ramón... [et al.]. Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar. Grao, 1994. 131 p. (Colección Biblioteca de Aula)
- BEDOYA GARCÍA, César Augusto, PRECIADO, Alberto y CIRO FLORES, Shirley Johana. Juventudes y derechos humanos en Medellín – Colombia.

- Investigación social participativa de jóvenes. Medellín: Red Juvenil. <http://www.monografias.com/trabajos13/derhujov/derhujov.shtml> [consulta 18 de feb. 2006]
- BELLO, María Eugenia. Educación y globalización: los estudios educativos en Iberoamérica. México: Antrophos, 2003. 383 p.
- BELLO, María Eugenia. La educación en Iberoamérica a través de las declaraciones de las cumbres de jefes de estado y de gobierno y de las conferencias iberoamericanas de educación. España, 1998. 481 p.
- BERSTEIN, Basil... [et al.]. Ensayos de pedagogía crítica. Madrid: Popular, 1997, 167 p.
- BID, BANCO MUNDIAL, UNESCO y UNICEF. La educación básica en América Latina y el Caribe: metas logros y desafíos. Bogotá, 1998. 1998. 40 p.
- BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. En: Revista Mexicana de Sociología. México. Vol. 64, no. 3 (jul.-sep. 2002); p. 3-35.
- BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 1985. 233 p.
- _____. Cosas dichas. Barcelona: Gedisa, 1988. 229 p.
- BURGUET, Marta. El educador como gestor de conflictos. España, 1999. 209 p. (Colección Aprender a Ser).
- BRUNNER, José Joaquín. La educación y el futuro de la democracia. Santiago de Chile: FLACSO, 1985. 19 p. (Documento de Trabajo, no 73).
- BRUNNER, José Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En: AAVV análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 2001.
- CABALLERO PIETRO, Piedad. La reforma educativa en Colombia. En: Educación y Cultura. No. 36-37 (1995); p. 21-26.
- _____. Reforma educativa y ley general de educación. En: Educación y Cultura. No. 33 (1994); p. 12-18.
- _____, ALDANA, Eduardo. La reforma educativa en Colombia: desafíos y perspectivas. Bogotá: PREAL, 1997. 250 p.
- CABALLERO PIETRO, Piedad. Temas centrales de la reforma educativa en América Latina: descentralización, autonomía escolar y el PEI. En: Colombia Internacional. Bogotá. No. 46 (May.-Ago. 1999); p. 60-75.
- CASTAÑEDA, Luz Estela, HENAO, José Ignacio. El parlache una habla de los jóvenes de las comunas populares de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia: Colciencias. 233 h.

- CARBONELL, Jaume. Escuela y entorno. En: Volver a pensar la educación. Vol. 1. Política, educación y sociedad. Congreso Internacional de Didácticas. Madrid: Morata, 1995.
- CLAVIJO, Sergio. Descentralización de la educación y la salud. Aspectos fiscales del gasto social en Colombia. En: ADIDA. Medellín: Fundación Sociedad y Democracia, 1998. (Serie de Documentos de Interés Político).
- COLCIENCIAS. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Bogotá: Colciencias, 2001. 2 t.
- COSER, Lewis. Sociología del conflicto, 1961.
- BADIE, Bertrand y GUY, Hermet. Política comparada. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 319 p.
- GARAY, Luis Jorge. Estrategias, dilemas y desafíos en la transición del Estado Social de Derecho en Colombia. En: DE CASTIBLANCO, Luis Arley, GORDOS GRANADO, Miguel Ángel. Colombia entre la exclusión y el desarrollo. Bogotá, 2002. 769 p.
- DEWEY, John. Democracia y educación una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Losada, 1946. 382 p.
- DUARTE, Jesús. Clientelismo e implementación de políticas educativas : el caso de un proyecto para educación primaria. En: Planeación y Desarrollo. Bogotá. Vol. 28, no. 1 (Ene.-mar. 1997) ; p. 63-90.
- _____. Educación pública y clientelismo en Colombia. Medellín: Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 2003. 311 p.
- DUARTE, Jacqueline, SERNA, Clara y JURADO, Juan Carlos. Estado de la convivencia escolar en Medellín. Medellín: Red Temática en Convivencia Escolar, 2003.
- DUSCHATZKY, Silvia. La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 1999. 136 p.
- ECHEVARRÍA, María Clara, RINCÓN, Análida. Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Centro de Estudio de Hábitat Popular, 2000. (Investigaciones, no. 22); 211 p.
- ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo, LIBREROS CAICEDO, Daniel. Tendencias de financiación de la educación pública en Colombia: análisis del impacto del proyecto del acto legislativo 012 de 2000: posibles escenarios 2001-2010, Bogotá: Federación Colombiana de Educadores, 2001.
- _____. Construcción del modelo neoliberal en Colombia 1970 – 2004. Ediciones Aurora, 2004.

- _____. El acto legislativo 012: Estímulo al financiamiento basado en la demanda. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 58 (2001).
- _____. La política educativa en el plan de desarrollo. En: Educación y Cultura. No. 49 (2000); p. 16-27.
- _____. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública básica y media en Colombia: política educativa y neoliberalismo. Bogotá, 2002. 235 p.
- FAJARDO, Marcela. Reforma educativa en América Latina: balance de una década. Chile : PREAL, 1999.
- FISAS ARMENGOL, Vicent. El estudio de los conflictos. Capítulo VIII. En: Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Barcelona Editorial Lerna S.A., 1987. P. 166.
- FRANCO, Vilma Liliana. Marco teórico y conceptual sobre conflicto urbano y herramientas metodológicas para su descripción analítica. Medellín: Instituto Popular de Capacitación, 2004. 70 p. (Educación para la paz ; No. 3).
- FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Madrid: Paidós, 1990. 208 p.
- GARCÍA, José Luis. Antropología del territorio. Madrid: Ediciones JB, 1976. 350 p.
- GARAY, Lucía. Crisis de la educación y crisis de la escuela. En: Umbral: crónicas de fin de siglo. Argentina. Vol. 2, No. 2, Córdoba, 1994.
- GANTIVA SILVA, Jorge. Puntos de referencia: un ensayo sobre Gramsci. Colombia: Kairos, 1993. 192 p.
- GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. Barcelona: Fontamara, 1981. 253 p.
- _____. Los intelectuales y la organización de la cultura. México: Juan Pablos, 1975. 181 p.
- _____. MARTINELLI, José María. La actualidad de Gramsci: poder, democracia y mundo moderno. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1995.
- GHISO, Alfredo. Pedagogía: conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En: Enfoques y experiencias. Medellín: CESEP, 1997. 20 p.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata, 2001. 277 p.
- _____. La educación en un mundo en el que se producen procesos de globalización. En: Desde la Región. No. 38 (Nov. 2002); p. 4-11.

- GIROUX, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI, 1993. 333 p.
- _____. Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós. 1997. 298 p.
- _____. Educación posmoderna y generación juvenil. En: Nueva Sociedad. Caracas. No. 146 (nov.- dic. 1996) ; p. 148-167
- _____. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990. 296 p.
- _____. Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós 1994. 272 p.
- _____. Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una pedagogía crítica de la lucha educativa. En: Opciones Pedagógicas. Bogotá. No. 25 (2002) ; p. 44-58.
- _____. Sexualidad adolescente y representaciones del cuerpo. Pedagogía para el desarrollo. En: Jóvenes. México. Vol. 5, No. 13 (2001); p.136.
- _____. Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. México : Siglo XXI, 1992. 329 p.
- GUTIÉRREZ, Francisco. MORALES, Victoria. Conflictos sociales en el barrio el Poblado II de la ciudad de Cali. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. División Humanidades.
- HENAO WILLES, Myriam, CASTRO V., Jorge Orlando. Estados de arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999. Bogotá: COLCIENCIAS: ICFES: Sociedad Colombiana de Pedagogía - SOCOLPE-, 2001. 2 t.
- HERRERA, Marta Cecilia. Conflicto educativo y cultura política en Colombia. En: Nómadas. No. 15 (oct. 2001); p. 40- 49
- HERRERA, Martha, INFANTE, Raúl. Políticas educativas en Colombia: el ocaso de la educación pública en el contexto de la globalización capitalista. En: Educación y Cultura. Bogotá. No. 64 (sep. 2003).
- JARES, Xesus. El lugar del conflicto en la organización escolar. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 15. (sep.-dic. 1997); 22 p.
- JARAMILLO, Luis Bernardo. Conflicto urbano y convivencia escolar: Incidencia de la violencia en el entorno social en la convivencia escolar en instituciones educativas de Medellín. Tesis (Sociólogo) Universidad de Antioquia. 2003. 105 h.
- LANDY, A., ESQUIVEL ALCOECER. Análisis de la tríada familia- escuela – sociedad: Un estudio comparativo. En: Revista Educación y Ciencia. Vol. 4, No. 12 (jul.-dic.1995).

- LAVAL, Christian. La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. España: Paidós, 2004. 401 p.
- LAVERDE TOSCANO, María Cristina. Escenarios de un proyecto educativo institucional: una propuesta en construcción. En: Nómadas. Bogotá. No. 12 (abr. 2000) ; p. 249-274.
- LAPASSADE, Georges. La autogestión pedagógica. Barcelona: Gedisa, 1988. 306 p.
- _____. El analizador y el analista. Barcelona: Gedisa, 1979. 246 p.
- _____. Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona: Gedisa, 1999. 328 p.
- LERENA, C. ¿Qué es y a dónde va la Sociología de la Educación? En: Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura. Madrid: Grupo editorial Zero, 1985.
- LEVINAS, Emmanuel. Educación y hospitalidad. En: La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, p. 11-147.
- LIBREROS CAICEDO, Daniel. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. 248 p.
- _____. Globalización educativa y plan de desarrollo. En: Revista Educación y Cultura, No. 53, Bogotá. (2000); p. 28-32
- LIPMAN, Matthew. Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. 366 p.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, G.M. Condición marginal y conflicto social. Madrid: Talasa. 1999.
- LOURAU, René. El análisis institucional. Argentina: Amorrortu editores, 1970.
- MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones 1997. 117 p.
- McLAREN, Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997. 344 p.
- _____. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Rei: IDEAS, 1994.
- _____. Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente a la multiculturalidad. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 1998. 180 p.
- MAGENDZO, Abraham. Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, 1996.
- _____, GIROUX, Henry. La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: Pedagogía crítica y

- cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En: Revista Colombiana de Educación. Santa Fe de Bogotá. No. 44, (ene.-jun. 2003); p. 12-39.
- MESA SÁNCHEZ, Nora Elena [et al.]. Vivencias, hablas, relatos, narrativas y discursos sobre la ciudad de Medellín 1975-2001. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Escuela Urbanística. Facultad de Arquitectura, 2001. 188 p.
- MITCHEL, Christopher R. La estructura del conflicto internacional, 1981. 7 h.
 _____. La voluntad de dialogar. Monografía trabajo No.4. 1993. 29 p.
- MOCKUS, Antanas, HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Las fronteras de la escuela. Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio. 115 p.
- MOLINA, Carlos Gerardo, CIFUENTES NOYES, Ariel. Colombia: evolución del gasto educativo en la década del 80. En: Colombia. La deuda social en los 80. Bogotá : PREALC, 1990. p. 287-324.
- NÚÑEZ, Violeta. La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa, 2002. 224 p.
- OTTAWAY, A. K. C. Educación y sociedad. Introducción a la sociología de la educación. Buenos Aires: Kapelusz, 1962. 230 p.
- PALMA, Diego. La construcción del prometeo: educación para una democracia Latinoamericana. Lima: CEAAL- Tarea, 1993.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo, GONZÁLEZ, Adela [et al.]. La escuela violenta. En: Escuela y modernidad en Colombia. La escuela urbana, tomo III. Bogotá: Tercer Mundo, 1996. 316 p.
 _____. La escuela vacía. Bogotá: FES, 1994. 239 p.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. La escuela en una sociedad postmoderna. Madrid: Morata, 1998.
- CABALLERO PIETRO, Piedad. Avances en el proceso de descentralización en Colombia. En: Revista Javeriana. Bogotá. Vol. 134, no. 663 (abr. 2000); p.213-219.
- PIOVANI, J.I. Los estudios comparativos: estrategias de investigación empírica en relaciones internacionales. En: Revista Relaciones internacionales, año 10, No. 20. 2001.
- PUIGGROS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. En: Nueva Sociedad. Caracas. No. 146, (Nov.-Dic. 1996); p. 90-101
 _____. Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. En: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (Israel). Vol. 10, No. 01 (ene.-jun. 1999); p. 5-24.

- Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México: Alianza editorial, 1990.
- Las consecuencias del neoliberalismo en las perspectivas educativas de la juventud latinoamericana. En: Opciones Pedagógicas. Bogotá. No. 23 (2001) ; p. 34-42.
- RAMÍREZ, Julio. La educación en América Latina: panorámica histórica y estrategias ante la globalización. En: Revista de pedagogía. Caracas. Vol.21, No. 62 (sep.-dic. 2000); p. 309-330.
- REIMERS, F. Deuda externa, Ajuste Estructural y educación en América Latina. Tiempo de crisis y Reformas. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol. 20, No.1 (1990); p. 49-83.
- "El impacto de la estabilización y el ajuste económico para América Latina. Perspectivas. En: Revista de Educación Comparada. París. No. 35, (1991); p. 319-353
- RODRIGUEZ, F. Tendencias en las políticas educativas Latinoamericanas. En: Pensamiento educativo. Vol.17 (Dic.1999).
- RODRÍGUEZ, José Gregorio. La política educativa en la década de los noventa ¿Camino de modernidad o instrumento de modernización? En: la Política social en los noventa. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas: Indepaz, p.213-222.
- SALDARRIAGA, Jaime, TORO, Javier. ¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín. Medellín : Corporación Región, 2002. 232 p.
- SARTORI, Giovanni. El método de la comparación y la política comparada. En: La política lógica y método en las ciencias sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. p. 261 - 318
- , Morlino, Leonardo. La comparación en las ciencias sociales. Madrid: Alianza, 1994. 177 p.
- SARRAMONA, Jaume. Teoría de la educación. Reflexión normativa pedagógica. Barcelona : Ariel Educación, 2000. 272 p.
- SARMIENTO, Alfredo. La educación en el Plan Nacional de Desarrollo: cambio para construir la paz, 1998-2002. En: Coyuntura Social, No. 13, Bogotá, D.C., (1999).
- SCHULTZ, T.W. «Valor económico de la educación. Formación del Capital Humano, Inversión y Desarrollo» En: Las dimensiones sociales de la educación. / M., Ibarrola. Caballito.
- STAKE, R.E. Investigación con estudio de casos. Madrid : Morata, 1998. 314 p.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad del conocimiento y de la información. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá. No. 36 - 37 (ene.-dic. 1998) ; p. 140-152.

- El debate educativo internacional. En: Tablero. Revista Convenio Andrés Bello. Bogotá. No. 45 (1992).
- Panorama y desafíos de la educación: los desafíos de las reformas educativas en América Latina. En: Pedagogía y Saberes. No. 14 (2000); p. 5-14.
- TERRITORIO Y CULTURA: territorios de conflicto – cambio socio-cultural. En: Seminario Internacional Sobre Territorio y Cultura (2 :2001:Manizales). Caldas: Universidad de Caldas. Departamento de Antropología y sociología. Grupo de investigación territorialidades, 2001.
- TOMASEVSKI, Katerina. El derecho a la educación en Colombia. Los derechos económicos, sociales y culturales: Informe de la relatora especial de Naciones Unidas. Bogotá: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, democracia y Desarrollo, 2004.
- TORRES, Jurjo. La educación en contextos de globalización. España: Morata, 2001.
- Van Dalen, Deobold B., Meyer, William J. Manual de técnicas de la investigación educacional. México : Paidós, 1988. 544 p.
- VÁSQUEZ, Juan Pablo. Crisis y paradoja del discurso escolar en la modernidad. En: Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 15 (2002); p. 41 - 61
- VÁSQUEZ, Recio Rosa, ANGULO RASCO, Félix. Introducción a los estudios de casos. Primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: ALJIBE, 2003.
- VILLAREAL, Juan. Los hilos sociales del poder. En: Crisis de la dictadura Argentina. / Eduardo. Jozami, Pedro Paz, Juan Villareal. México: Siglo XXI, 1985.
- WILLIS, Paúl. Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal, 1988.
- YÉPEZ, Manuel (Informe del Senado). Reforma educacionista en Colombia. Bogotá, 1926.
- YÉPEZ P., Alberto. La privatización de los derechos sociales básicos y el crecimiento de la pobreza y la desigualdad en Colombia. En: Desde La Región. Medellín. No. 39 (may. 2003) ; p. 6-11.
- El sacrificio de la educación en los altares de la guerra y el ajuste. En: el embrujo autoritario. Primer año del Gobierno de Álvaro Uribe. Bogotá: Plataforma Colombiana de Democracia, Derechos Humanos y Desarrollo, 2003. p. 47-58.
- YOUNG, Robert. Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós, 1993. 165 p.

7. Anexos

7.1 Guías trabajo de campo

Taller de contexto cambios

Objetivo:

Identificar los hitos o sucesos importantes que han generado cambios en la interacción escuela-contexto socioterritorial en las tres ciudades en el período de 1994 al 2004.

Objetivo específico

Propiciar un espacio en el cual la comunidad educativa pueda hablar de los sucesos importantes del barrio y del colegio en los últimos diez años, que permita ajustar la segunda fase de construcción de información a partir de una realidad más acorde de las localidades y de las instituciones elegidas para la investigación.

Recursos:

Hojas de papel periódico, marcadores, revistas, colbón, tijeras, hojas blancas. Lapiceros.

Registros: Grabación en casete y fotografías del taller.

Taller de contexto cambios

1. Encuadre

Presentación, socialización de los objetivos del taller y clarificación de expectativas.

2. Fase de construcción inicial

En pequeños grupos, según la población: docentes, estudiantes, padres/madres de familia y líderes, realizar una cartelera en la cual plasmen los eventos más importantes de estos diez años (1994-2004) en el barrio y en el colegio. Orientados por la pregunta ¿Cuáles son los sucesos o eventos que entre 1994 – 2004 han generado cambios en el barrio y en el colegio?

3. Plenaria

Cada equipo elige un/a relator/a que tome nota de la discusión realizada en su interior y finalmente exponen su trabajo a la totalidad del grupo.

4. Priorización de sucesos

Después de la presentación de la actividad cada uno con tres frijolitos va a elegir entre todos los eventos, los que le parecen de más importancia argumentando por qué.

Focos para los plenarios

- ¿Cuáles son los eventos que más se repiten en todos los equipos?
- ¿Encuentran diferencias entre la exposición de cada equipo: estudiantes, docentes, padres/madres y líderes?
- ¿Hay relación entre los eventos importantes del colegio y los del barrio?
- ¿Los eventos importantes del barrio afectan la dinámica del colegio?



- ¿Los eventos importantes del colegio afectan la dinámica del barrio?
- ¿Qué rol ocupan los y las jóvenes en estos eventos importantes del colegio y en los del barrio?
- ¿Estos eventos importantes han generado conflictos dentro del colegio? ¿Por qué y cuáles?

5. Comentarios y sugerencias

• Entrevista de contexto

1. ¿Cuál es la historia de esta zona? o ¿cuál ha sido su historia en esta zona?
2. ¿Cómo es un día cotidiano suyo en la zona?
3. ¿Qué mostraría de la zona a alguien que no la conoce?
4. ¿Qué no le interesaría que conociera?
5. En estos diez años ¿Cuáles son los hechos más importantes para esta zona?
6. ¿El colegio ha estado presente en estos eventos importantes de la zona? De qué manera?
7. ¿Recuerda algún evento importante del Colegio que rompa con la cotidianidad de la zona?
¿Cómo describiría el colegio a quien desea conocerlo?
8. ¿Qué se empeñaría en ocultar del colegio?
9. ¿El colegio tiene importancia dentro de la zona? ¿Por qué?
10. ¿Qué piensa de los/as jóvenes estudiantes del colegio?
11. ¿Hay alguna diferencia con otros/ as jóvenes de la zona?
¿Cuáles son esas diferencias?
12. ¿Qué conflictos importantes puede nombrar en la zona?
13. ¿Según su experiencia dónde se encuentran el barrio y el colegio?
14. ¿Conoce conflictos que tengan que ver con el colegio y la zona directamente? ¿Cuáles?

15. Cuénteme una historia del colegio que haya sido importante para el barrio.

Taller de territorios

Objetivo:

Identificar los usos y apropiación de espacios del cuerpo del joven, de la escuela y del contexto para precisar sentidos del territorio y los conflictos generados en la interacción escuela - contexto socioterritorial en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín en el periodo de 1994 al 2004.

Objetivo específico

Conocer los conflictos escolares generados desde los sentidos de los territorios del cuerpo, de la escuela y del contexto inmediato a la institución educativa.

Recursos

Hojas de papel periódico, marcadores, revistas, colbón, tijeras, hojas blancas. Lapiceros, pinturas,

Registros: Grabación en casete y fotografías del taller.

Taller

1. Encuadre
2. Presentación de la investigación y expectativas con el trabajo.
3. Trabajo en equipos: Construcción inicial

Conforman tres equipos

A: Nuestro cuerpo

Elaboran siluetas de su cuerpo y sobre él colocan cosas que los representen...

¿Cómo me represento yo en mi cuerpo?



B: Nuestra escuela

¿Espacios del encuentro, del miedo, usos y del conflicto en la planta física de la escuela?

C: Nuestro contexto

Represente la escuela y su contexto, detallando espacios de encuentro, de tránsito, de miedo, de conflicto...

3. Plenaria: Cada equipo elige una persona relatora que tome nota de la discusión realizada en su interior y finalmente exponen su trabajo a la totalidad del grupo.

4. Discusión en la plenaria

- a. ¿Cuáles son las constantes y las diferencias en cada grupo?
- b. ¿Qué usos de los espacios son nombrados?
- c. ¿Cuáles son los niveles de apropiación sobre el cuerpo y el espacio?
- d. Tensiones frente al uso de espacios.
- e. Relaciones entre sucesos significativos y territorio.

- **Taller de políticas educativas**

Objetivo:

Identificar los conflictos generados por la implementación de políticas educativas en la interacción escuela - contexto socioterritorial en las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín en el periodo de 1994 al 2004.

Objetivo específico

Conocer los conflictos escolares generados desde las políticas educativas implementadas desde 1994 al 2004 en especial la ley 115 y la ley 715

Recursos

Hojas de papel periódico, marcadores, revistas, colbón, tijeras, hojas blancas. Lapiceros, pinturas,

Registros: Grabación en casete y fotografías del taller.

Taller

1. Encuadre

Presentación de la investigación y expectativas con el trabajo.

2. Trabajo en equipos: Construcción inicial

Precisen las políticas educativas o legislaciones que desde 1994 inciden en la vida escolar y la comunidad, en especial la ley 115 y la ley 715, detallando cómo inciden en la escuela, las relaciones y si generan conflictos.

3. Plenaria: Cada equipo elige una persona relatora que tome nota de la discusión realizada en su interior y finalmente exponen su trabajo a la totalidad del grupo.

4. Discusión en la plenaria

- a. ¿Cuáles son las constantes y las diferencias en cada grupo?
- b. ¿Qué legislaciones se enuncian?
- c. ¿Cuáles son las incidencias de las legislaciones en la vida escolar?
- d. Tensiones frente a la implementación de las legislaciones.
- e. Incidencias en participación comunitaria, manejo administrativo, manejo pedagógico, instancias organizativas, evaluación.

• **Guía de entrevista: jóvenes, padre y madres de familia**

1. ¿Desde cuándo conoce usted el colegio?
2. ¿Cómo llegó al colegio?

3. Cuénteme una historia que haya pasado en el colegio que sea importante para usted.
4. ¿El colegio tienen importancia en esta zona? ¿Por qué?
5. ¿Cree usted que los problemas de la zona afectan al colegio?
6. Cuando hay algún problema grave en la zona, ¿sucede algo en el colegio?
7. Cuando hay algún problema grave en el colegio, ¿sucede algo en la zona?
8. ¿Usted considera que hay conflictos en el colegio? ¿Cuáles?
9. ¿A qué se deben estos conflictos?
10. ¿Qué personas están involucradas en estos conflictos?
11. Cuándo hay estos conflictos ¿qué se hace con ellos?
12. ¿Hay conflictos que han permanecido desde hace mucho tiempo? ¿Cuáles?
13. ¿Por qué cree que esto pasa?
14. Tiene alguna incidencia la situación del barrio en esos conflictos? ¿Por qué?
15. ¿Inciden los espacios de la escuela en los conflictos del Colegio? ¿Cómo?
16. ¿Cómo se perciben ustedes como jóvenes? (jóvenes)
17. ¿Hay diferencias entre ustedes y otros jóvenes de otras zonas? ¿Cuáles? (jóvenes)
18. ¿Qué piensan los/ as adultos/ as de ustedes como jóvenes estudiantes? (jóvenes)
19. ¿Qué piensan usted de los/ as jóvenes estudiantes de ese colegio? (padres y madres)
20. ¿Qué conflictos ve en las relaciones entre estudiantes y directivos?
21. ¿Qué conflictos ve en las relaciones entre estudiantes?
22. ¿Qué conflictos ve en las relaciones entre estudiantes y docentes?

23. ¿Ha notado algún cambio en las políticas educativas en estos diez años? ¿Cuál?
24. ¿Cómo son manejados esos cambios?
25. ¿Generan conflictos los cambios de las políticas? ¿Cómo se expresan?

• **Guía de entrevista: directores/ as y docentes**

1. ¿Hace cuánto está usted en el colegio? ¿Dónde vive?
2. ¿En qué institución trabajaba antes? ¿Por qué vino a este colegio?
3. ¿Qué diferencias identifica entre este colegio y el anterior?
4. ¿Cómo describiría el colegio?
5. ¿Qué sabe de la zona en la que está ubicado el colegio?
6. Cuando hay algún problema grave en la zona, ¿sucede algo en el colegio?
7. Cuando hay algún problema grave en el colegio, ¿sucede algo en la zona?
8. ¿Usted cree que el colegio tiene alguna función con esta zona? ¿Cuál?
9. ¿Hay dificultades para trabajar en esta institución? ¿Cuáles?
10. ¿Por qué se dan estas dificultades?
11. ¿Hay diferencias entre un docente hombre y una docente mujer en el trabajo en la zona? ¿Cuál? ¿Por qué?
12. ¿Considera que hay conflictos en el colegio? ¿Cuáles?
13. ¿A qué se deben estos conflictos?
14. ¿Qué personas están involucradas en estos conflictos?
15. Cuando se presentan estos conflictos ¿qué se hace con ellos?
16. ¿Qué conflictos han permanecido desde hace mucho tiempo?
17. ¿Por qué cree que esto pasa?
18. ¿Cree usted que las políticas educativas han afectado la dinámica de la institución educativa? ¿En qué?

19. La Ley General de la Educación ¿qué cambios produjo en el colegio? ¿Produjo conflictos? ¿Cuáles?
20. ¿Y después qué cambios trajo la ley 715? ¿Produjo conflictos? ¿Cuáles?
21. ¿Qué diferencias encuentra entre estas dos leyes?
22. ¿Los usos de los espacios del Colegio inciden en los conflictos? ¿Qué espacios? ¿En cuáles conflictos y ¿por qué?
23. ¿Qué piensa usted de los y las jóvenes estudiantes?
24. ¿En la institución se presentan conflictos con ellos/as? ¿Por qué son estos conflictos?
25. ¿Qué conflictos ve en las relaciones entre estudiantes y directivos?
26. ¿Qué conflictos ve en las relaciones entre estudiantes?
27. ¿Qué conflictos se presentan entre estudiantes y docentes?

• **Guía de entrevista vigilantes**

1. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en vigilancia?
2. ¿Dónde ha trabajado antes?
3. ¿Por qué lo asignaron a este colegio?
4. ¿Es igual vigilar un Colegio que un banco?
5. ¿Qué ingresan los chicos y las chicas al Colegio?
6. ¿Qué sacan del colegio para sus barrios?
7. ¿Qué se vigila en un colegio?
8. ¿Cuáles son las normas de ingreso de chicos/ as?
9. ¿Qué está prohibido ingresar al colegio? Y ¿cómo se establecen los controles?
10. ¿Cómo coordinan la vigilancia?
11. ¿Qué dificultades tiene en este trabajo?
12. ¿Siente que tiene poder en el Colegio? ¿Por qué?
13. ¿Cómo es la relación con directivos y docentes?

14. ¿Qué conflictos identifica en el Colegio?
15. ¿Cree que la comunidad y los barrios inciden en conflictos del Colegio?
16. ¿Cómo caracteriza los/ as chicos/ as del Colegio? ¿Son diferentes a otros?

• **Guía de entrevista jefe de núcleo – funcionaria administración**

1. ¿Cuáles son los programas más importantes en el plan sectorial de educación?
2. ¿Qué propuestas se plantean para la relación escuela-comunidad?
3. ¿Qué hitos se pueden identificar en la educación Colombiana desde 1994 al 2004?
4. ¿Cuál es la situación educativa de la ciudad? ¿Qué balances se tienen al respecto?
5. ¿Qué conoce de la localidad: Ciudad Bolívar, Distrito Agua Blanca y Comuna 13?
6. En relación con las problemáticas educativas ¿qué se sabe al respecto?
7. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes en la relación escuela – comunidad?
8. ¿Quiénes intervienen en esos conflictos?
9. ¿Por qué se generan?
10. ¿Cuándo hay problemas graves en la localidad o el barrio sucede algo en el colegio?
11. Cuando hay problemas graves en los Colegios ¿sucede algo en los barrios?
12. ¿Cree que las políticas educativas han afectado la dinámica de la institución educativa? ¿En qué?

13. ¿La ley 115 qué cambios produjo en la dinámica escolar? Produjo conflictos? ¿Cuáles?
14. ¿La ley 715 que cambios generó? ¿Produjo conflictos? ¿Cuáles?
15. ¿Qué diferencias encuentra entre estas dos leyes?
16. ¿Cree que los usos de espacios del colegio inciden en los conflictos? ¿Qué espacios? ¿En cuáles conflictos? ¿Por qué?
17. ¿Que caracteriza los jóvenes y las jóvenes estudiantes de la localidad?
18. ¿Hay diferencia con jóvenes no escolarizados?
19. ¿Qué conoce de la institución educativa en cuestión?

Diario de campo registro de observación

IDENTIFICACIÓN
Lugar
Fecha
Actividad
COMENTARIOS TEXTUALES (Citar la fuente y la fecha)
RELACIONES ENTRE PERSONAS (Quiénes están, actitudes)
PREGUNTAS (Desde ellos o nuestras precisando fuente)
PISTAS A SEGUIR (temas, relaciones, ejes entre otros)
CAMBIOS O REORIENTACIONES (Observaciones)

IDENTIFICACIÓN

Institución_____ Ciudad_____

Documento (proyecto, periódico, informe, ficha de seguimiento) _____

Título_____ Autor_____ Fecha y lugar_____

Diligencia_____

MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL									
Aspecto/ item	Historia de la zona	Historia del Colegio	Percepción del Colegio	Relaciones entre zona colegio	Cambios significativos	Eventos en contexto significativos	Conflictos	Territorios	Políticas públicas
Características									
Sujetos(Jóvenes)									
AccionesTiempos/ espacios									
Relaciones									
OBSERVACIONES									
PISTAS									

7.2 Lista de códigos de transcripciones

Código	Definición	Ciudad	Técnica /ubicación	Cargo
ENTREVISTADORAS				
DR	Luz Dary Ruiz			
CA	Cristina Amariles			
LUGARES				
B	Bogotá			
M	Medellín			
C	Cali			
Edusan	Institución Educativa Eduardo Santos	M		
Presen	Institución Educativa la Presentación	C		
Estan	Institución educativa la Estancia San Isidro Labrador	B		
AB	Distrito de Agua Blanca	C		
BM	Barrio Mojica	C		
BC	Barrio Comuneros	C		
CB	Ciudad Bolívar	B		
ES	Barrio Eduardo Santos	M		
Sa	Barrio El Salado	M		
TÉCNICAS				
En	Entrevista			
Rd	Revisión documental			
Ta	Taller	TPE - Taller políticas educativas TC - Taller del cuerpo TCa -Taller cartografías TCo- Taller de contexto		
CARGOS				
Li	Líder Comunitaria			
Ma	Madres de familia			
Do	Docentes			
Je	Joven estudiante			
DiDo	Directivo docente			
DiSe	Directivo Secretaría de Educación			
DiUn	Directiva Universitaria			
Vi	Vigilante del Colegio			
Re	Rector / a			
Exa	Ex - alumna			

Código	Definición	Ciudad	Técnica /ubicación	Cargo
ENTREVISTADORAS				
DR	Luz Dary Ruiz			
GÉNERO				
(f)	Mujer			
(m)	Hombre			
NOMBRES				
FJ (f)	Fanni Líder comunitaria y madre de familia, ha sido comunera por dos períodos en el sector y participó activamente en la construcción de la escuela	C	En 1 ab	Li Ma
JC (f)	Juana Docente de la Institución, contacto con la investigación, con gran interés en la convivencia escolar	C	En 2ab	Do
GM (f)	Gloria Amparo Jefe de Calidad en Secretaría de Educación	C	En 3ab	DiSe
FG (m)	Fernando Rector de la Institución desde el año 2002	C	En 4ab	Re
TCC(m-f)	Taller del cuerpo – jóvenes estudiantes	C	Ta 5ab	Je
Jf (m)	Jhony	C	En 6ab	Je
Nx (m)	Nixon	C	En 7ab	Vi
PC (f)	Pilar Presidenta grupo juvenil, Caimacán y docente Hogar infantil	B	En 8 a N 2	Li
NS (f) NO (f)	Nubia madre de José Ramiro estudiante de la Estancia. Ninfa del Carmen abuela de Leonardo Linares	B	En 8 a N 1	Ma
RC (f) CG (f) Hf (m) NA (m)	Rut Nutricionista del Hogar Infantil Consuelo Madre de Héctor Fabio de 5 grado y Niyired Almonacid acudiente de Felipe	B	En 8 a N 3	Do, Ma y Li
LC (f)	Leidy Johana Joven estudiante de grado 11- 1 Lleva 6 años en el Colegio	B	En 9ª	Je
Al (m)	Alfredo	B	En 9b	Vi
NM (f)	Nelly Subdirectora de gestión educativa Secretaría del Distrito	B	En 10 ab	DiSe
HF (m)	Heriberto	B	En 11 a	Li
CA (m)	Cristian Camilo joven estudiante de 11 grado	B	En 11 b	Je
MV (m)	Miguel Director del CADEL ciudad Bolívar Bogotá	B	En 12 a	DiNu

Código	Definición	Ciudad	Técnica /ubicación	Cargo
ENTREVISTADORAS				
DR	Luz Dary Ruiz			
NC (f)	Narda Orientadora de la Jornada de la tarde	B	En 12b 13 ^a	DiDo
TA (f)LC (f)	Tulia y Luisa Estudiantes grado 11	B	En 13b	Je
TCB (f-m)	Taller del cuerpo	B	Ta 14ab 15 ^a	Je
MC (m) An (f)	Manuel joven estudiante de 10- 3 Ana Joven de 9- 1	B	En 15 b	Je
TcaB (f-m)	Taller de cartografía	B	Ta 16 ab	Je
AS (f)	Amparo Directiva de Extensión de Unal de Medellín. Trabajo en el programa de BID	M	En 17 ab	DiUn
RC (m)	Roberto Docente desde hace 3 años en Colegio	M	En 18 a	Do
CP (m)	Carlos Vigilante del Colegio desde hace 4 años.	M	En 18 b	Vi
RR (m)	Rafael R Coordinador Jornada de la mañana desde hace 3 años.	M	En 19 a	DiDo
Mi (f)	Miriam docente hace 2 años en Colegio.	M	En 19 b	Do
FD (f)	Florencia	M	En 20 ab	DiSe
ML (m)	Manuel López	M	En 21 ab	Di
RL (f)	Rosa María Entrevista de Contexto: Historia del barrio. Madre de familia y Representante de Asofamilia, lleva alrededor de 29 años viviendo en el barrio y ha sido líder comunitaria	M	En 22 ab	Ma Li
TPE(f-m)	Taller con docentes sobre políticas educativas	M	Ta 23 a	Do
TCM(f-m)	Taller del cuerpo	M	Ta 23 b	Je
TcaM(f-m)	Taller de cartografías	M	Ta 24 ab	Je
Pi (f)	Pilar Coordinadora de disciplina jornada de la tarde, ingresa a la institución en el 2004	M	En 25 ab	Di
Li (f)	Liliana Madre de familia cabeza de familia con seis hijos de los cuales tres estudian en la Institución, trabaja haciendo los servicios generales de la misma	M	En 26 ab	Ma

Código	Definición	Ciudad	Técnica /ubicación	Cargo
ENTREVISTADORAS				
DR	Luz Dary Ruiz			
Ca (m)	Carlos Mario Personero, ha estudiado todo el ciclo escolar en la institución	M	En 27 ab	Je
Ol (f)	Olga Inés Docente, lleva siete en la Institución, está encargada de llevar el Historial, se le realiza una entrevista sobre contexto centrada en la historia del colegio	M	En 28 ab 29 ab	Do
Sa (f)	Sandra Ex-alumna de la Institución de la primera promoción de once, actualmente trabaja en la biblioteca	M	En 30 ab	Exa
MS (f)	Margarita Representante de los/as estudiantes, cursa 11 grado	M	En 31 ab	Je
Sa (f)	Sandra Ex-alumna de la Institución de la primera promoción de once, actualmente trabaja en la biblioteca	M	En 32 b	Exa
TCoM (f-m)	Taller de contexto	M	Ta 32 a 33 ab	Je Ma Do
Es (f)	Estela Coordinadora de convivencia	B	En 34 ab	Di Do
OR (m)	Orlando Rivera	B	En 35 ab	Do
SF	Semana de la familia	B	En 36 ab	Je
TPE(f-m)	Taller políticas educativas	B	En 37 ab 38 ab	Do
TcaB(f-m)	Taller de cartografías	B	Ta 39 ab	Je
He (m)	Heriberto	B	En 40 ab	Li
BD (m)	Braian Personero	B	En 41 a	Je
AG (f)	Ana Zulei Representante	B	En 41 b	Je
RG (m)	Raúl Fernando Entrevista de contexto, docente de ciencias sociales lleva un año en la Institución	B	En 42 ab	Do
Or (m)	(m) – (f)	B	En 43 ab	
GD (m)	Germán D.	B	En 44 a	Do
OD (f)	Olga Duque Coordinadora de disciplina	B	En 44 b	DiDo
MD (f)	Margarita	B	45 ab	Do
TCaC(f-m)	Taller de cartografía	C	Ta 46 a	Je
El (m)	Eliseo Personero de la Institución, llega la sede por la fusión	C	En 46 b	Je

Código	Definición	Ciudad	Técnica /ubicación	Cargo
ENTREVISTADORAS				
DR	Luz Dary Ruiz			
RW (m)	Rafael Docente de ciencias sociales, interesado en los programas de convivencia	C	En 47 ab	Do
Ce (f)	Ceneida Estudiante de educative, desplazada de San Carlos (Ant), participa activamente de los proceso de Odisea (Corporación Juan Bosco)	C	En 48 ab	Je
TCOC(f-m)	Taller de contexto(Segunda parte)	C	Ta 49 ab	Je, Ma, Do
TCOC(f-m)	Taller de contexto	C	Ta 50 ab	Je, Ma, Do
Ac (f)	Ana Carmenza Entrevista de historia de la institución	C	En 51 a	Do
Ad (f)	Adriana Madre de familia	C	En 51b	Ma

LA ESCUELA: TERRITORIO EN LA FRONTERA

Se imprimió en L. Vieco e Hijas Ltda. en el mes de junio de 2006

La carátula se imprimió en propalcote 250 gramos,
las páginas interiores en propal beige 65 gramos.

Las fuente tipográfica empleada es Myriad Roman